

Suwalski, Petra

Systemakkreditierung an Hochschulen. Anforderungen, Maßnahmen und Effekte aus der Perspektive von Hochschulakteuren

Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich Academic Press 2020, 316 S. - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2019)



Quellenangabe/ Reference:

Suwalski, Petra: Systemakkreditierung an Hochschulen. Anforderungen, Maßnahmen und Effekte aus der Perspektive von Hochschulakteuren. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich Academic Press 2020, 316 S. - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2019) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221233 - DOI: 10.25656/01:22123

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221233>

<https://doi.org/10.25656/01:22123>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Systemakkreditierung an Hochschulen

Anforderungen, Maßnahmen
und Effekte aus der Perspektive
von Hochschulakteuren

Petra Suwalski
Systemakkreditierung an Hochschulen

Petra Suwalski

Systemakkreditierung an Hochschulen

Anforderungen, Maßnahmen und Effekte aus
der Perspektive von Hochschulakteuren

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
(Dr. phil.) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Fakultät
für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Institut für
Bildungsmanagement

© 2020 Dieses Werk ist bei Budrich Academic Press erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665018>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-018-2
eISBN 978-3-96665-991-8
DOI 10.3224/96665018

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow –
<http://www.lehfeldtgraphic.de>
Druck: Books on Demand, Norderstedt
Printed in Europe

Danksagung

Auch der längste Marsch beginnt mit dem ersten Schritt.
(Laotse, Chinesischer Philosoph, 6. Jh. v. Chr.)

In diesem Sinne möchte ich allen Personen sehr herzlich danken, welche mir den Weg bereitet und mich als Weggefährten_innen und Impulsgeber_innen auf meiner Forschungsreise begleitet und tatkräftig unterstützt haben.

An erster Stelle gilt mein Dank Herrn Professor Dr. Ulrich Müller, der mich als Doktorvater während der Erarbeitung meiner berufs begleitenden Dissertation immer wieder dazu ermutigt hat, eine spezifische Forschungsperspektive auf mein Berufsfeld zu entwickeln und damit eine Brücke zwischen Wissenschaftsmanagementpraxis und anwendungsorientierter Bildungsmanagementforschung zu bauen. Danken möchte ich auch meinem Zweitgutachter Herrn Professor Dr. Gerd Schweizer, der mich, ebenso wie mein Doktorvater, mit konstruktiver Kritik vorangebracht und daran geglaubt hat, dass ich meine Forschungsarbeit zu einem gelungenen Abschluss bringen kann.

Mein Dank gilt außerdem meinen Interviewpartner_innen, die mir einen tiefen Einblick in ihre tägliche Praxis gewährt haben und ohne deren Interesse, Unterstützung und Engagement meine Forschungsarbeit nicht möglich gewesen wäre. In diesem Zusammenhang danke ich auch allen Kolleg_innen aus Praxis und Forschung, mit denen ich intensiv über meine Forschungsarbeit diskutieren konnte und die mir dadurch fortwährend neue Anregungen, Erkenntnisse und Kurskorrekturen ermöglicht haben.

Ganz besonders danke ich meiner Familie und meinen Freund_innen, welche mir immer den Rücken gestärkt und mich unermüdlich dazu motiviert haben – trotz herausfordernder Wegstrecken – meinen Weg weiter zu verfolgen.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	5
Abkürzungsverzeichnis.....	11
Tabellenverzeichnis.....	12
Abbildungsverzeichnis.....	13
1. Thematische Einführung und Aufbau der Arbeit	15
1.1 Einleitung	15
1.2 Thema und Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung.....	15
1.3 Bildungsmanagement als Forschungs- und Handlungsfeld.....	17
1.4 Einordnung des Themas in den Stand der Forschung.....	23
1.5 Inhaltlicher Aufbau der Arbeit	28
2. Gesellschaftliche und hochschulpolitische Rahmenbedingungen.....	32
2.1 Reformierungsprozesse im deutschen Hochschulsystem durch Einführung des „New Public Managements“.....	32
2.2 Reformprozesse an deutschen Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses	35
2.3 Einführung von Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Akkreditierung im Bereich Studium und Lehre	37
2.3.1 Begriffliche Annäherungen an Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement	38
2.3.2 Begriffliche Annäherungen an Akkreditierung	41
2.4 Zwischenfazit.....	46

3. Organisationsstrukturelle Rahmenbedingungen an Hochschulen	48
3.1 Spezifika der Organisation Hochschule.....	48
3.1.1 Hochschulen als organisierte Anarchien	49
3.1.2 Hochschulen als Expertenorganisationen.....	52
3.1.3 Hochschulen als lose gekoppelte Systeme	53
3.2 Politische Entscheidungsstrukturen und Management an Hochschulen.....	55
3.3 Zwischenfazit.....	57
 4. Organisationaler Wandel und Veränderungsprozesse an Hochschulen	59
4.1 Akteure im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung.....	60
4.2 Widerstände als Begleitphänomen von Veränderungsprozessen.....	62
4.3 Veränderungsmanagement im Phasenverlauf von Veränderungsprojekten.....	65
4.3.1 Initiierungsphase	68
4.3.2 Gestaltungs- und Konzeptionsphase (Design).....	69
4.3.3 Implementierungsphase	70
4.3.4 Verstetigungs- und Weiterentwicklungsphase	72
4.4 Interventionen zur Gestaltung von Veränderungsprozessen	73
4.4.1 Interventionen zur Diagnose	75
4.4.2 Interventionen zur Visionsentwicklung und strategischen Ausrichtung.....	76
4.4.3 Interventionen zur Planung und Ressourcenbereitstellung.....	77
4.4.4 Organisationsinterventionen zur Gestaltung von Partizipation	78
4.4.5 Interventionen zur Unterstützung betroffener Akteure	79
4.4.6 Interventionen zur Kompetenzentwicklung	79
4.4.7 Interventionen der Kommunikation.....	80
4.4.8 Interventionen der Anreizgestaltung bzw. der Motivations- und Akzeptanzförderung.....	81

5. Soziologische und sozialpsychologische Perspektiven auf Kommunikation und Interaktion.....	83
5.1 Grundlagen und Erklärungsansätze sozialen Handelns	83
5.2 Rollenhandeln und Rollenkonflikte.....	89
5.3 Interpersonale Kommunikation und Interaktion.....	94
5.4 Zwischenfazit.....	100
 6. Zusammenfassung der theoretischen Vorüberlegungen im Hinblick auf das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung	 102
 7. Darstellung der Entwicklung des Forschungsdesigns und der Forschungsinstrumente für die empirische Untersuchung.....	 105
7.1 Ziel und Fragestellungen der Untersuchung	106
7.2 Entwicklung und Aufbau des Forschungsdesigns	108
7.3 Auswahl der qualitativen Forschungsmethode.....	111
7.3.1 Vorüberlegungen zur Auswahl der qualitativen Forschungsmethode.....	111
7.3.2 Leitfadengestützte Experteninterviews als Erhebungsmethode	112
7.4 Entwicklung und Operationalisierung der Erhebungsinstrumente zur Vorbereitung der Experteninterviews	113
7.4.1 Erhebungsinstrument Gesprächsleitfaden	113
7.4.2 Erhebungsinstrument Kurzfragebogen.....	115
 8. Detaillierte Darstellung der Arbeitsschritte zur Erhebung, Auswertung und Interpretation des Datenmaterials	 117
8.1 Festlegung der Untersuchungszielgruppe und Vorstellung der Untersuchungsteilnehmenden	117
8.2 Datenerhebungsphase und Durchführung der Experteninterviews	119
8.2.1 Die Rolle der Forscherin im qualitativen Forschungsprozess	120
8.3 Durchführung der Transkription	121
8.4 Durchführung der Auswertungsphase unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.....	122
8.4.1 Festlegung des Materials.....	124

8.4.2	Analyse der Entstehungssituation.....	124
8.4.3	Formale Charakteristika des Materials.....	125
8.4.4	Bestimmung der Richtung der Analyse	125
8.4.5	Theoretische Differenzierung der Fragestellung	125
8.4.6	Bestimmung der passenden Analysetechnik, Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Definition der Kategorien.....	125
8.4.7	Definition der Analyseeinheiten.....	127
8.4.8	Anwendung des definierten Ablaufmodells, Darstellung der Analyseschritte.....	128
8.4.9	Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung	134
8.4.10	Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien	135
8.5	Reflexion zum Forschungsdesign und zur Durchführung der Untersuchung	138
9.	Fallübergreifende Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse zum Veränderungsprojekt Systemakkreditierung	140
9.1	Herausforderungen und Interventionen in Bezug auf die verschiedenen Veränderungsprozessphasen.....	142
9.1.1	Initiierungsphase	143
9.1.2	Konzeptions- und Implementierungsphase	156
9.1.3	Verstetigungs- und Weiterentwicklungsphase	172
9.2	Wahrgenommene Widerstände gegen den Veränderungsprozess	184
9.3	Kontextberücksichtigendes und präventives Handeln	196
9.4	Kommunikatives Handeln	207
9.5	Rollenbeschreibungen und Rollenkonflikte.....	220
9.5.1	Rollen und Rollenkonflikte von Hochschulleitungen	222
9.5.2	Rollen und Rollenkonflikte von QM-Verantwortlichen.....	227
9.6	Reflexion über Effekte des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung	235

10. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	251
11. Fazit und Ausblick.....	277
Anhang	281
Literaturverzeichnis.....	283

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AR	Akkreditierungsrat
B	Befragte/r im Interview
bzw.	Beziehungsweise
ebd.	Ebenda
et al.	Und andere (Angabe bei der Zitation bei drei und mehr Autoren)
etc.	Et cetera (zur Abkürzung einer Aufzählung)
FH	Fachhochschule
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
HL	Mitglied der Hochschulleitung
HS	Hochschule
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
NPM	New Public Management
QDA	Qualitative Data Analysis
QE	Qualitätsentwicklung
QM	Qualitätsmanagement
QMS	Qualitätsmanagementsystem
QS	Qualitätssicherung
SWOT	Strength, Weaknesses, Opportunities, Threats
Uni	Universität
u.a.	Unter anderem
v.a.	Vor allem
vgl.	Vergleiche
z.B.	Zum Beispiel
Ø	Keine Befunde

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Aufbau des Forschungsdesigns und Ablauf der Untersuchung.....	109
<i>Tabelle 2:</i> Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell und Konkretisierung für die vorliegende Untersuchung.....	123
<i>Tabelle 3:</i> Detaillierte Gliederung des Kapitels 9.....	140
<i>Tabelle 4:</i> Zuordnung von identifizierten Interventionen und Werkzeugen zu den Veränderungsprozessphasen.....	182
<i>Tabelle 5:</i> Formelle und informelle Kommunikationswege und -kanäle in den untersuchten Hochschulen mit Formalisierungsgrad der Kommunikation.....	218
<i>Tabelle 6:</i> Verortung von Rollen der Veränderungsakteure in den Veränderungsprozessphasen.....	220
<i>Tabelle 7:</i> Differenzierung potentieller Rollenkonflikte von Hochschul- leitungen und QM-Verantwortlichen auf Grundlage der Rollenselbstbeschreibung.....	234
<i>Tabelle 8:</i> Formen von Widerständen, wahrgenommenen Reaktionen und Motiven von prozessbeteiligten Akteuren (insbesondere der Kerngruppe der Lehrenden) im Veränderungsprozess.....	255
<i>Tabelle 9:</i> Strukturelle und interaktionale Strategien und Handlungspraktiken zur Prävention von Widerständen im Veränderungsprozess.....	260
<i>Tabelle 10:</i> Handlungsorientierungen von Veränderungsakteuren in der Kommunikation und Interaktion.....	262
<i>Tabelle 11:</i> Klassifizierung und Merkmale der eingenommenen Rollen von Hochschulleitungen und QM-Verantwortlichen im Veränderungsprozess.....	264
<i>Tabelle 12:</i> Klassifizierung und Merkmale der eingenommenen Rollen von Hochschulleitungen und QM-Verantwortlichen in der Organisation.....	266
<i>Tabelle 13:</i> Klassifizierung und Merkmale der eingenommenen Rollen von Hochschulleitungen und QM-Verantwortlichen in der Interaktion und Kommunikation.....	267

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Aufbau der Arbeit (Eigene Darstellung).....	28
<i>Abbildung 2:</i> Akteurskonstellationen und Aufgaben der Akteure seit Januar 2018.....	43
<i>Abbildung 3:</i> Drei-Phasen-Modell der Veränderung.....	66
<i>Abbildung 4:</i> Typische Phasen eines Veränderungsprozesses.....	68
<i>Abbildung 5:</i> Der analytische Bezugsrahmen zur Erklärung sozialer Phänomene.....	86
<i>Abbildung 6:</i> Empirische Befunde zu Rollenbeschreibungen von Hochschul- leitungen nach Häufigkeit der Nennung (n=7 Expert_innen).....	226
<i>Abbildung 7:</i> Empirische Befunde zu Rollenbeschreibungen von QM-Verantwortlichen nach Häufigkeit der Nennung (n=12 Expert_innen).....	233

1. Thematische Einführung und Aufbau der Arbeit

1.1 Einleitung

Vor dem Hintergrund der grundlegenden Reformen des deutschen Hochschulsystems, welche seit den 1990er Jahren im Zuge des „New Public Management“ durchgeführt wurden, hat sich die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität im Bereich Studium und Lehre zu einem zentralen Element der Hochschulsteuerung entwickelt. Der auf europäischer Ebene eingeleitete Bologna-Prozess unterstützte diese dynamische Entwicklung, so dass Akkreditierungsverfahren sowie Konzepte der Qualitätssicherung (QS), der Qualitätsentwicklung (QE) und des Qualitätsmanagements (QM) in den Hochschulen im Bereich Studium und Lehre mittlerweile eine zentrale Rolle spielen.¹

In Folge dieser dynamischen gesellschafts- und hochschulpolitischen Entwicklungen wurden in den Hochschulen vielfältige und komplexe Veränderungsprozesse eingeleitet. Bei der Implementierung von QM-Systemen und der Systemakkreditierung an deutschen Hochschulen handelt es sich um ein relativ neues Phänomen, das zwar in Fachkreisen intensiv diskutiert wird, aber als eigenes Forschungsfeld bislang nur in Ansätzen untersucht wurde und in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet werden soll.

1.2 Thema und Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung

Die vielfältigen Veränderungen in der Bildungslandschaft – wie beispielsweise neue gesellschaftliche Anforderungen, Reformprozesse

¹ Im folgenden Text werden für die Begriffe „Qualitätssicherung“, „Qualitätsmanagement“ und „Qualitätsentwicklung“ die Abkürzungen QS, QM und QE verwendet.

und Wettbewerbsdruck – haben in den letzten Jahrzehnten in allen Bildungsbereichen zur Einführung von Management- und Führungskonzepten beigetragen. Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende qualitativ und explorativ ausgerichtete Untersuchung darauf ab, die Perspektive von leitenden Hochschulakteuren² auf das dynamische Veränderungsprozessgeschehen zu ergründen, welches bei der Implementierung von QM-Systemen und bei der Einführung einer Systemakkreditierung zu beobachten ist.

Hochschulleitungen und leitungsunterstützende Verantwortliche für QM übernehmen als zentrale Akteure maßgeblich die Verantwortung für das Setzen von Veränderungsimpulsen an ihren Hochschulen und sind neben der Initiierung auch für die Koordination und Gestaltung derartiger Veränderungsprozesse zuständig. Im Fokus dieser Studie stehen soziale Interaktionsprozesse, welche am Beispiel des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung aus der Perspektive von Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM rekonstruiert werden. Dabei werden auch theoretische Bezüge zu einer soziologischen Perspektive auf soziales Handeln sowie zu sozialpsychologischen Perspektiven auf Kommunikation und Interaktion hergestellt.

Im Zentrum des Forschungsinteresses steht zum einen, wie Hochschulleitungen und Verantwortliche für QM die vielfältigen und komplexen Anforderungen im Rahmen eines Systemakkreditierungsprozesses wahrnehmen. Zum anderen sollen Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien identifiziert werden, mit denen die veränderungsinitiierenden Akteure den gestellten Herausforderungen begegnen und den Veränderungsprozess gestalten. Ergänzend dazu soll auch beleuchtet werden, welche Effekte von den Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM während der Durchführung und nach Abschluss des Systemakkreditierungsverfahrens beobachtet werden.

Auf Grundlage der empirischen Forschungsergebnisse sollen weiterhin am Beispiel der Systemakkreditierung theoretische sowie handlungspraktische Implikationen zur Gestaltung von Hochschulentwicklungsprozessen abgeleitet werden. Auf diese Weise soll diese Studie einen Beitrag zum Diskurs im Bereich der hochschulbezogenen Bil-

² Mit dem in der soziologischen Forschung verbreiteten Begriff „Akteur“ werden sozial Handelnde bezeichnet, welche sowohl weiblich als auch männlich sein können (siehe Kapitel 5).

dungs- und Wissenschaftsmanagementforschung sowie im Bereich der Hochschulpraxis leisten und die Perspektiven auf QM und Systemakkreditierung an Hochschulen erweitern.

Im folgenden Kapitel 1.3 wird zunächst die spezifische Forschungsperspektive des Bildungsmanagements, mit der das Untersuchungsthema betrachtet wird, dargelegt. Da die Systemakkreditierung als Veränderungsprozess bislang noch wenig erforscht ist, soll das Thema in Kapitel 1.4 in Bezug zu aktuellen Forschungsperspektiven aus dem Bereich der Hochschulforschung gesetzt werden, bevor in Kapitel 1.5 der genaue Aufbau dieser Forschungsarbeit dargelegt wird.

1.3 Bildungsmanagement als Forschungs- und Handlungsfeld

Die vorliegende Untersuchung, welche der Einführung von QM-Systemen und Systemakkreditierungen im Hochschulbereich gewidmet ist, wird aus Perspektive des Bildungsmanagements betrachtet, welches sich in Deutschland seit Ende der 1980er Jahren zum einen als Profession und zum anderen als anwendungsorientiertes Studien- und Forschungsgebiet etabliert hat (vgl. Gessler 2018: 19ff.; Krüger 2016: 112ff.). Zur Erläuterung der Forschungsperspektive sollen an dieser Stelle zunächst eine allgemeine Begriffsklärung sowie eine Skizzierung der Handlungsfelder und Herausforderungen von Bildungsmanagement erfolgen, bevor der eigentliche Hochschulbereich mit seinen Spezifika u.a. in Kapitel 3 beschrieben wird.

Der Schnittstellen-Begriff des „Bildungsmanagements“ deutet bereits auf einen interdisziplinären Ansatz sowie auf verschiedene theoretische Perspektiven hin, welche den Fachdisziplinen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie den Wirtschaftswissenschaften und der Betriebswirtschaftslehre zugeordnet werden können (vgl. Hanft 2008; Iberer 2010: 39; Müller 2007: 101ff.; Müller 2010: 14ff.).

In Bezug auf das Management und die Organisation von Bildung sowie zur Führung von Bildungsinstitutionen lassen sich in Forschung und Praxis verschiedene Managementtheorien und -ansätze identifizieren (vgl. Hanft 2008: 111ff.; Iberer 2010: 38f.). Zum einen kann

Management als Funktion verstanden werden, bei der die funktionale Managementtätigkeit und damit verbundene Aufgaben zur Planung, Gestaltung, Steuerung, Evaluation und Entwicklung betrachtet werden.

Zum anderen kann Management, neben dieser sachbezogenen Definition von Managementtätigkeiten, auch *als Institution* verstanden werden bzw. als organisationsstrukturelle „Formalisierung von Leitungs- und Gestaltungstätigkeiten“ (Iberer 2010: 37), welche beispielsweise durch eine Etablierung von QM sichtbar wird oder die sich auf die Rolle von Leitungspersonen bezieht, die innerhalb der Organisation über definierte Weisungsbefugnisse verfügen und Entscheidungen vorbereiten, begründen und umsetzen (vgl. Gessler 2018: 20).

Referenzen zu diesen grundlegenden und sich gegenseitig bedingenden Erscheinungsformen des Managementhandelns werden in verschiedenen *Begriffsdefinitionen des Bildungsmanagements* hergestellt. So definiert beispielsweise Decker (1995) den Begriff des Bildungsmanagements als ein „Gestalten und Steuern von persönlichen, betrieblichen, von sozialen, kulturellen und organisatorischen Entwicklungs-, Qualifizierungs-, bzw. Leistungsprozessen“ (Decker 1995: 33). In der bildungsbereichsübergreifenden Begriffsdefinition von Decker werden die pädagogische Dimension der Bildung und des Lehrens sowie die betriebswissenschaftliche Dimension des Managements und der Führung nicht als Gegensatzpaare konzipiert, sondern als Managementaufgabe aufgefasst, welche auf verschiedenen didaktischen Handlungsebenen stattfindet (vgl. Krüger 2016: 125).

Anknüpfend an dieses bildungsbereichsübergreifende Begriffsverständnis von Bildungsmanagement und u.a. auf Grundlage systemtheoretischer Ansätze wie des Neuen St. Galler Management-Modells (vgl. Dubs et al. 2004; Rüegg-Stürm 2004), wurden ab Mitte der 2000er Jahre von weiteren Autoren theoretische Präzisierungen des Bildungsmanagement-Begriffs vorgenommen, welche die Handlungsfelder von Bildungsmanager_innen konkretisierten (vgl. Krüger 2016: 141ff.). So umfasst Bildungsmanagement beispielsweise nach Müller (2007) „die Gestaltung, Steuerung und Entwicklung von sozialen Systemen, die dem Zweck der Bildung von Menschen mit dem Ziel der Urteils- und Handlungsfähigkeit dienen“ (Müller 2007: 106).

Zur weiteren Konkretisierung des Bildungsmanagement-Begriffs betrachtet Müller in seinem „Orientierenden Rahmenmodell“ (vgl. Müller 2007: 116) aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sowohl pädagogische als auch ökonomische Aspekte und differenziert zwischen den *Handlungsebenen* des Bildungsbetriebsmanagements und des Bildungsprozessmanagements (vgl. Müller 2007: 108). Der Handlungsansatz des Bildungsbetriebsmanagements bezieht sich dabei auf die resultatorientierte Gestaltung von institutionellen Rahmenbedingungen und auf die betriebswirtschaftliche Leitung von Bildungsorganisationen. Bei der didaktisch orientierten Handlungsform des Bildungsprozessmanagements liegt der Handlungsschwerpunkt auf der Entwicklung, Steuerung und dem Management von Bildungsprozessen, wobei der lernende Mensch sowie eine wertorientierte und individuelle Entwicklungsförderung im Fokus stehen (vgl. Müller 2007: 102f.; Müller 2010). Auf dieser Grundlage sorgt Bildungsmanagement „für die Gestaltung der notwendigen Rahmenbedingungen. Es steuert den zielgerichteten, sparsamen und wirksamen Einsatz der Ressourcen mit dem Ziel einer optimalen Ermöglichung des Lernens von Menschen“ (Müller 2007: 119).

Ebenso wie Gütl und Orthey (2006) sowie Müller (2007 und 2010) differenziert auch Behrmann (2006) in seinem Ansatz des „*reflexiven Bildungsmanagements*“ (Behrmann 2006) zwischen verschiedenen Handlungsebenen des Bildungsmanagements und nimmt dabei explizit auf pädagogische und ökonomische Ansprüche Bezug. Ausgehend von divergierendem Selbstverständnis und unterschiedlicher Perspektive von Pädagogik und Ökonomie ergeben sich Spannungsfelder, die für Bildungsmanager_innen Konfliktpotentiale mit sich bringen (vgl. Gütl/Orthey 2006: 18). Da Bildungsmanager_innen in einer Bildungsorganisation die Aufgabe haben, diese auf Grundlage bestehender Regeln zu stabilisieren und sie gleichzeitig durch kontinuierliche Kritik und Reflexion weiterzuentwickeln (vgl. Gessler 2018: 20), lässt sich Bildungsmanagement-Handeln auch als ein herausforderndes „Management von Widersprüchen“ (Laske 1997: 139ff.) beschreiben. Vor diesem Hintergrund umschreibt Behrmann die Hauptaufgabe von Bildungsmanager_innen als eine „Ausbalancierung ökonomischer und pädagogischer Handlungsformen und –muster“ (Behrmann 2006: 92) und hebt in Bezug auf eine *Handlungsorientierung des Bildungsmanagements* die Wichtigkeit der Einnahme einer „*reflexiven Distanz*“

zur eigenen Bildungsmanagementpraxis hervor. Seiner Ansicht nach könne erst durch die Entwicklung einer differenzierten „Wahrnehmung von Konvergenzen und Divergenzen, von Analogien und Differenzen unterschiedlicher Relevanzsysteme“ (Behrmann 2006: 23) eine professionelle und integrative Verknüpfung von pädagogischen, ökonomischen und strukturellen Handlungsfeldern vorgenommen werden (vgl. Krüger 2016: 145).

Auch im Rahmen der hochschulbereichsspezifischen Diskussion um eine Professionalisierung von Hochschulmanagement und -steuerung stehen die vielfältigen Herausforderungen des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements im Zentrum, welche sich im Spannungsfeld von Organisation und Profession bewegen (vgl. Hanft 2008, 2014; Pellert 1999, 2006). Im Gegensatz zu anderen Bildungssektoren, wie z.B. der Weiterbildung, wurden für den Hochschulbereich bisher keine integrierenden und umfassenden Managementmodelle entwickelt, welche als Orientierung für Bildungsmanagement-Handeln im Hochschulkontext dienen könnten (vgl. Krüger 2016: 160).

Aspekte der Hochschulsteuerung und Bildungspolitik wurden bisher schwerpunktmäßig aus der Makroperspektive betrachtet und im Governance-Diskurs³ behandelt, der aus soziologischer und politikwissenschaftlicher Perspektive die gesellschaftlichen Anforderungen an Hochschulen untersucht (vgl. Kapitel 2). Darüber hinaus wurden – mit Bezug auf organisationstheoretische Ansätze (vgl. Kapitel 3) – die Entwicklung und Gestaltung der Organisation Hochschule sowie die Führung, Entscheidungsstrukturen und Leitungssysteme an Hochschulen erforscht (vgl. u.a. Kern 2000; Laske et al. 2000a, 2006; Pellert 1999, 2000). So erarbeitet beispielsweise Hanft (2008) – auf der Basis verschiedener Steuerungs- und Managementansätze sowie organisationstheoretischer Perspektiven – in ihrem Werk „Bildungs- und Wissenschaftsmanagement“ ein mehrperspektivisches Verständnis von Managementhandeln im Hochschulkontext (vgl. Hanft 2008, Vorwort). Zudem bestehen Ansätze, welche sich auf die Bewältigung der

³ Der Begriff Governance bezeichnet „alle Formen und Mechanismen der Koordinierung zwischen mehr oder weniger autonomen Akteuren, deren Handlungen interdependent sind, sich also wechselseitig beeinträchtigen oder unterstützen können“ (Benz et al. 2007: 9, zitiert nach Bogumil et al. 2013 a: 24). Im Governance-Forschungsansatz wird eine bildungs- und steuerungspolitische Perspektive auf Veränderungen im Bereich der Hochschulsteuerung eingenommen (vgl. Zechlin 2007: 116).

neuen gesellschaftlichen Anforderungen an eine Rechenschaftslegung und einen Autonomiegewinn fokussieren (vgl. Bülow-Schramm 2000, 2006; Nickel 2006) und z.B. die Einführung von Evaluation und QM im Hochschulkontext untersuchen (vgl. Kapitel 2.3).

Bei genauerer Betrachtung der Forschungsliteratur zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement zeigt sich insbesondere für den Weiterbildungssektor und für den Hochschulbereich, dass bislang nur lückenhafte empirische Erkenntnisse über die Anforderungen sowie über die professionellen Selbstverständnisse und spezifischen Handlungspraktiken in der Bildungsmanagementpraxis vorliegen (vgl. Gessler 2009: 14; Hary 2017: 155). Dieser Umstand und die Tatsache, dass konkrete Management-Modelle und Handlungsanleitungen für die Hochschulpraxis bisher nur in Ansätzen formuliert wurden (vgl. Krüger 2016: 160f.), lässt sich u.a. darauf zurückführen, dass sich die Professionalisierung von Managementtätigkeiten im Hochschulkontext noch in der Entwicklung befindet und daher die Handlungsebene von Leitungspersonen und Wissenschaftsmanager_innen in dem relativ neuen bildungsmanagementbezogenen Forschungsfeld bisher wenig in den Blick genommen werden konnte. Zudem wurde das relativ neue Gebiet der Hochschul- und Wissenschaftsforschung in der deutschen Forschungslandschaft bislang noch nicht stark ausgebaut und institutionalisiert (Kondratjuk/Pohlenz 2019: 9). Durch die Herausbildung des sogenannten „*Third Space*“ (Whitchurch 2004) – mit dem im Hochschulbereich die Aufgabenfelder und Managementtätigkeiten umschrieben werden, welche an der Schnittstelle zur Verwaltung, Lehre und Forschung angesiedelt sind – ist jedoch seit den 2000er Jahren ein neues Tätigkeitsfeld entstanden, das sowohl den wissenschaftlichen Diskurs über Hochschul und Bildungsmanagement als auch den Professionalisierungsdiskurs im Wissenschaftsmanagement erweitern könnte. So zeigen sich in der Hochschulforschung bereits erste Ansätze zu multiperspektivischen und akteurzentrierten Betrachtungsweisen, indem z.B. verschiedene empirische Studien zur Erhebung und Integration des Expertenwissens von Hochschulpraktiker_innen begonnen und durchgeführt wurden (vgl. Kondratjuk/Pohlenz 2019: 9ff.; Krüger 2016: 173).

Parallel dazu wurden zur Förderung der Professionalisierung des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements neben institutionalisierten Weiterbildungs- und Studienangeboten verschiedene Initiativen ins

Leben gerufen. Dies zeigt sich an der Gründung verschiedener berufsbezogener Netzwerke oder an der Formulierung und Veröffentlichungen von Handlungsgrundsätzen und Selbstverpflichtungen zur Arbeit im Hochschulkontext, wie z.B. im Praxishandbuch „Qualitätsmanagement für Hochschulen“ (vgl. DGQ 2014, S 25ff.) oder im „Kodex Wissenschaftsmanagement“ des Netzwerks Wissenschaftsmanagement! e.V. (vgl. Netzwerk Wissenschaftsmanagement! e.V. 2013).

Mit der vorliegenden empirischen Studie – in der am Beispiel des Veränderungsprojektes „Systemakkreditierung“ die Anforderungen und die Handlungspraxis von Hochschulleitungen und leitungsunterstützenden Wissenschaftsmanager_innen erforscht wird – soll ein Beitrag zur Schließung der oben angedeuteten Forschungslücke geleistet werden (vgl. auch Kapitel 1.4). Bei der Konzeption und Durchführung der Untersuchung fanden dabei auch die in diesem Kapitel dargelegten anwendungsbezogenen Perspektiven des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements ihre Berücksichtigung.

Mit Bezug auf die beschriebenen funktionalen und institutionellen Erscheinungsformen des Management-Handelns sowie die organisationale Struktur von Bildungsmanagement können sowohl die Implementierung und Akkreditierung von QM-Systemen als auch die Gestaltung von Veränderungsprozessen der Handlungsebene des Bildungsbetriebsmanagements zugeordnet werden (vgl. Gessler 2018: 20; Müller 2007: 108). Das Handlungsfeld des QM, welches strategische und normative sowie operative Aspekte des Management-Handelns umfasst (Seghezzi et al. 2013: 80ff.), wird mit seinen hochschulkontextspezifischen Ausprägungen in Kapitel 2 vertiefter behandelt. Bei der Initiierung und Gestaltung von Veränderungen in Bildungsorganisationen ist das Veränderungsmanagement ein zentrales Handlungsfeld, das in Kapitel 4 mit Bezug auf den Hochschulbereich vertiefter beleuchtet wird.

Der Untersuchungsfokus dieser Studie richtet sich insbesondere darauf, welche Rollen Hochschulleitungen und leitungsunterstützende Wissenschaftsmanager_innen im Rahmen von Akkreditierungsverfahren und Implementierungsprozessen von QM einnehmen und wie sie mit berufsfeldspezifischen Spannungsfeldern umgehen. Da die damit verbundenen Handlungen nicht losgelöst von einem Handlungskontext stattfinden, stehen dabei auch das „Wechselspiel zwischen inter-

nen Bedingungen und individuell konstruierten Informationen über die externen Bedingungen“ (Gessler 2018: 19) sowie die Handlungsorientierungen und -strategien von Hochschulleitungen und Verantwortlichen für Qualitätsmanagement im Zentrum des Forschungsinteresses.

Um den Blick für den Handlungskontext Hochschule zu schärfen und eine Einordnung des Forschungsthemas vorzunehmen, wird im folgenden Kapitel der aktuelle Stand der Forschung dargelegt.

1.4 Einordnung des Themas in den Stand der Forschung

Wie bereits zuvor angedeutet, sind – obwohl eine Fülle an deutsch- und englischsprachiger Hochschulforschungsliteratur vorliegt, in der das Themengebiet von QS und QM aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schwerpunkten beleuchtet wird (vgl. Steinhardt et al. 2017b) – konkrete Praktiken zur Einführung und Umsetzung von QS, QM und Akkreditierung an Hochschulen im Bereich Studium und Lehre sowie die damit verbundene Effekte bisher nur wenig erforscht (vgl. Leiber 2014; Ledermüller et al. 2015; Seyfried/Pohlenz 2017). Diskussionen über die Vielschichtigkeit und Komplexität des Themenfeldes Qualität sowie damit verbundene Maßnahmen und Initiativen finden in verschiedenen Forschungsbereichen und auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsebenen statt.

In der aktuellen Hochschulforschung werden die Implementierung von QM oder die Einführung von Akkreditierungsverfahren an Hochschulen schwerpunktmäßig aus der GovernancePerspektive⁴ und aus Perspektive der Organisationsforschung betrachtet, wobei die hochschulpolitischen und normativen Rahmenbedingungen untersucht oder hochschulbezogene Steuerungs- und Managementaspekte in den Blick genommen werden (siehe Kapitel 2 und 3). Parallel zu den hochschulbezogenen Forschungsperspektiven auf QS und QM findet ein auf die Handlungspraxis ausgerichteter Diskurs statt, welcher von Hochschulakteuren und von hochschulberatenden Organisationen geführt wird und bisher nur in Ansätzen auf die theoretischen Perspektiven der

⁴ Zur Erläuterung des Begriffs „Governance“ siehe Fußnote 3 (Kapitel 1.3).

Hochschulforschung bezogen ist. Gleichwohl hat sich in den letzten Jahren eine kleine Gruppe an Hochschulpraktiker_innen herausgebildet, die zu Hochschulentwicklungsthemen interdisziplinär forschend tätig ist (Kondratjuk/Pohlenz 2019: 9).

In der hochschulbezogenen Governance-Forschung wird aus soziologischer und politikwissenschaftlicher Perspektive der „*Governance-Shift*“ auf der gesellschaftspolitischen Ebene der Hochschulsysteme thematisiert, welcher in den 1990er Jahren auf der sogenannten Makroebene eingeleitet wurde. Die Governance-Forschung nimmt dabei Aspekte der Hochschulreformierung und -steuerung sowie damit verbundene Verfahren und Mechanismen der externen QS in den Blick (vgl. Boer/Leisyte 2009; Grande et al. 2013; Lange/Schimank 2007; Schimank 2007; Schwarz/Westerheijden 2005; Stensaker/Harvey 2011).

An der Schnittstelle zur hochschulkontextbezogenen Organisationsforschung sind Publikationen zu finden, die aus soziologischer und sozialpsychologischer Perspektive den Blick auf die Hochschule als spezifische und besondere Organisation (vgl. Kehm 2012; Musselin 2007; Pellert 1999) richten und die „*Organisationswerdung*“ der Hochschule thematisieren, welche sich aus dieser Perspektive betrachtet zu einem handlungs- und entscheidungsfähigen Akteur herausbildet (vgl. Boer et al. 2007a, 2007b; Krücken/Meier 2006; Meier 2009). In diesen Publikationen werden die in der Governance-Forschung beschriebenen Hochschulreformen und hochschulpolitischen Veränderungen auf den Wandel der Organisationsform Hochschule bezogen (vgl. Enders 2008; Enders et al. 2008; Hüther/Krücken 2016; Kleimann 2016). Diese Entwicklung wird in der Governance-Forschung als Wandel vom Selbstverwaltungs- zum Managementmodell (vgl. Bogumil et al. 2013b) thematisiert, dessen Auswirkungen auf die Handlungsebene der Hochschulakteure bisher noch wenig erforscht und erfasst werden konnten (vgl. Hüther/Krücken 2016: 151).

Zur praxisbezogenen Implementierung von QS und QM sowie zur Einführung von Verfahren der Programm- oder Systemakkreditierung an Hochschulen finden sich in der Literatur vor allem Erfahrungsberichte, konzeptionell-programmatische Beiträge sowie einige wenige empirische Untersuchungen, welche einen hohen Anwendungsbezug aufweisen (z.B. SerranoVelarde 2008: 36; Steinhardt et al. 2017b: 2). Dabei zeigt sich die Tendenz, dass in der Anfangszeit von QS und

QM im Hochschulkontext vor allem programmatische Positionspapire (z.B. HRK 1998, 2001; Töpfer/Göhner 2000), deskriptive und vergleichende Darstellungen von Qualitätsansätzen und -instrumenten (z.B. Pasternack 2004; Webler 2002), Handreichungen für die Praxis (z.B. Bretschneider/Wildt 2007; Bülow-Schramm 2012; Scheuthle/Kohler 2010) und Erfahrungsberichte von Hochschulen (z.B. Beise et al. 2014; Boomers et al. 2017; IHF 2008; Nickel 2007, 2014; Winde 2010) veröffentlicht wurden (vgl. auch Ditzel 2019).

Bislang lag der Schwerpunkt der vorliegenden Literatur hauptsächlich auf der Betrachtung von Strukturen und Verfahren der externen QS und deren Umsetzung im Hochschulkontext (vgl. DGQ 2014; Harvey/Williams 2010: 7) sowie auf der Konzeption und Umsetzung von Methoden zur Datenerhebung und zur Qualität bereitgestellter Daten (z.B. HRK 2004a, 2009; Pohlenz 2009; Pohlenz/Oppermann 2010). Erst in den letzten Jahren wurden vermehrt Forschungsarbeiten durchgeführt, welche sich auf theoretisch-konzeptioneller Ebene oder empirisch und qualitativ mit QS und QM an Hochschulen auseinandersetzten. Der Fokus dieser ersten Forschungsarbeiten konzentrierte sich dabei auf den Stand der Implementierung von QS und QM an Hochschulen (vgl. Beise et al. 2014; HRK 2000, 2007, 2010; Kaufmann 2009) oder auf die Wirksamkeit einzelner Instrumente der QS (vgl. u.a. Mittag 2006; Mittag et al. 2006a, 2006b; Pietzonka 2014).

Auch zur Einführung von Programm- und Systemakkreditierungsverfahren an Hochschulen existiert bis jetzt nur eine überschaubare Anzahl an Studien (vgl. Beise/Polte 2016; Kaufmann 2012; Kehm 2007; Kloke 2005, 2014; Steinhardt 2015; Wilbers/Wittmann 2014, Wittmann 2014a, 2014b). Die Systemakkreditierung als ein breit angelegter Veränderungsprozess und ihre Auswirkungen auf eine Hochschule wurde bisher nur in Ansätzen empirisch untersucht (vgl. Beise/Polte 2016; Suwalski 2019; Wittmann 2014a; Wendt/Frisch 2019). Bei der Betrachtung von allgemeinen und praxisbezogenen Studien zur Einführung von Veränderungen im Bereich Studium und Lehre zeigt sich, dass in den letzten Jahren schwerpunktmäßig Publikationen veröffentlicht wurden, welche sich mit dem durch den Bologna-Prozess eingeleiteten Paradigmenwechsel auseinandersetzen (siehe Kapitel 2.2), der auf Ebene der Studienangebote eine Umstellung von einer Lehr- hin zu einer Lernorientierung mit sich brachte (vgl. Hanft 2008: 189ff. und Hanft 2013, 2014). Diese Entwicklung wurde auch durch

eine Vielzahl an Förderprogrammen des Bundes und der Länder unterstützt, welche auf eine Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium sowie auf die Einführung einer Kompetenzorientierung in der Lehre abzielen. So wurden beispielsweise Veröffentlichungen zu kompetenzorientierten Lehr- und Lernkonzepten, zu hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten, zum Einsatz von digitalen Medien in der Lehre oder zu Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen in verschiedenen Phasen des Studiums wie der Studieneingangsphase publiziert (z.B. Barnat/Billerbeck 2016; Barnat et al. 2017; Euler/Seufert 2005; Fuchs 2007; Schmidt, U. 2018; Schröder/Schlünkes 2013; Van Ackeren et al. 2018). Relativ wenige Studien zum Veränderungsmanagement setzten sich mit der Umsetzung von strategischen Veränderungsprozessen auf Ebene der Gesamtorganisation Hochschule auseinander (z.B. Gerholz 2010; Lueddeke 1999; Meiser et al. 2007; Michel 2008; Schönwald 2007; Sonntag et al. 2008; Wehrlin 2011).

Bei den aufgeführten Studien zur Einführung von QM-Systemen und Akkreditierungsverfahren sowie zu den damit verbundenen Effekten blieben die Handlungsebene der Hochschulakteure (sogenannte Mikroebene) sowie die organisationalen Handlungsbedingungen und Handlungspraktiken der Akteure bis dato weitestgehend unberücksichtigt. Die Tatsache, dass eine qualitative Annäherung an die Mikroebene bisher nur in wenigen Studien vorgenommen wurde (vgl. u.a. Ansmann et al. 2014; Beise/Polte 2016; Ditzel 2017a; Ditzel/SuwalSKI 2016; Kaufmann 2009, 2012; Klope 2014; Seyfried/Pohlenz 2017; Steinhardt 2015; Wittmann 2014a), lässt sich einerseits auf den hohen Erhebungsaufwand qualitativer Daten zurückführen und andererseits mit den geringen Erfahrungswerten und dem relativ kurzen Zeitraum erklären, der seit der Einführung von QM-Systemen und Akkreditierungsverfahren an Hochschulen vergangen ist (vgl. Beise et al. 2014, Einleitung; Kaufmann 2012, Vorwort).

Parallel dazu ist das Interesse an Fragestellungen zu Effekten sowie zu Wirkung und Wirksamkeit von QS und QM im Hochschulbereich in den letzten Jahren gestiegen. Dieser Themenkomplex wird sowohl von Seiten der betroffenen Hochschulakteure (vgl. HRK 2009; Vettori et al. 2015) als auch im Bereich der Hochschulforschung zunehmend behandelt (vgl. Ditzel 2019; Ledermüller et al. 2015; Leiber et al. 2015; Stensaker 2007, 2008). Auf Grundlage von Methoden und

Konzepten der Evaluationsforschung setzt sich die Wirkungsforschung zu QS und QM mit den Effekten implementierter QM-Systeme und -Maßnahmen auseinander, wobei sich in Bezug auf die Erwartungen an den Nutzen von QS und QM im Hochschulkontext eine realistische Betrachtungsweise durchgesetzt hat (vgl. u.a. Ditzel 2019; Newton 2010; Stensaker 2008). In der Literatur zur Wirkungsforschung liegt der Betrachtungsfokus schwerpunktmäßig auf einzelnen Instrumenten der externen QS wie zum Beispiel auf Verfahren der Evaluation (vgl. Harvey 2006; HRK 2004a; Leiber et al. 2015; Mittag 2006) und der Akkreditierung (vgl. Dattey et al. 2014; Nigsch/Schenger-Wicki 2013; Pietzonka 2014; Serrano-Velarde 2008) oder auf Befragungsinstrumenten wie beispielsweise zur Lehrveranstaltungsevaluation (vgl. Schmidt, B. 2008; Wolbring 2013).

Auf die Handlungsebene der Hochschulakteure wurde auch in der Wirkungsforschung bis zum jetzigen Zeitpunkt nur selten fokussiert (vgl. Ansmann et al. 2014: 96; Ledermüller et al. 2015: 4), wobei mittlerweile jedoch vermehrt Studien durchgeführt wurden, welche die Implementierung und Wirkung von QM sowie die damit verbundenen Handlungspraktiken und Effekte an Hochschulen erforschen (vgl. u.a. Brase et al. 2015; Ditzel 2015, 2017a, 2017b, 2019; Kloke/Krücken 2012; Seyfried/Pohlenz 2017; Steinhardt et al. 2017a).

1.5 Inhaltlicher Aufbau der Arbeit

Mit der folgenden Abbildung 1 wird der inhaltliche Aufbau der vorliegenden qualitativen Untersuchung visualisiert. In Ergänzung dazu, erfolgt anschließend eine zusammenhangbezogene Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Kapitel.

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit (Eigene Darstellung)

Kapitel 1					
Einführung in die Thematik und Aufbau der Arbeit					
Kapitel 2 bis 5					
Theoretische Grundlagen/Bezüge zur Beschreibung der Handlungsbedingungen und Handlungskontexte von Veränderungsakteuren in dynamischen und komplexen Veränderungsprozessen am Beispiel der Systemakkreditierung:					
Kapitel 2	Kapitel 3	Kapitel 4	Kapitel 5		
Hochschulpolitische Rahmenbedingungen (Makroebene)	Organisationsstrukturelle Spezifika von Hochschulen (Mesoebene)	Charakteristika von Veränderungsprozessen / Elementen der Gestaltung	Perspektiven auf Kommunikation und Interaktion (Mikroebene)		
Kapitel 6					
Zusammenfassung theoretischer Vorüberlegungen im Hinblick auf das empirische Forschungsdesign (auf Basis der Erkenntnisse aus den Kapiteln 1 bis 5)					
Kapitel 7					
Entwicklung des Forschungsdesigns für die empirische Untersuchung (forschungsleitende Fragestellungen, Aufbau der Untersuchung, Forschungsinstrumente)					
Kapitel 8					
Darstellung der Arbeitsschritte zur Erhebung, Auswertung und Interpretation des Datmaterials unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)					
Kapitel 9					
Fallübergreifende Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse zum Veränderungsprojekt Systemakkreditierung:					
Kapitel 9.1	Kapitel 9.2	Kapitel 9.3	Kapitel 9.4	Kapitel 9.5	Kapitel 9.6
Intervetionen im Prozessverlauf	Widerstände im Veränderungsprozess	Kontextberücksichtigen des Handelns	Kommunikatives Handeln	Rollen / Rollenkonflikte	Effekte der Systemakkreditierung
Kapitel 10					
Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse					
Kapitel 11					
Fazit und Ausblick					

In Kapitel 1 wird durch die Darlegung des *forschungsleitenden Interesses*, der *Forschungsperspektive* auf das Thema und der *Relevanz des Forschungsvorhabens* mit Bezug auf den aktuellen Stand der Forschung in die Forschungsthematik eingeleitet sowie der inhaltliche Aufbau der Arbeit vorgestellt.

In den Kapiteln 2 bis 5 werden die *theoretischen Grundlagen und Bezüge der explorativen Untersuchung* dargelegt, welche die Einführung von Systemakkreditierung und QM an deutschen Hochschulen aus qualitativer Perspektive untersucht. Bezugnehmend auf die soziologische Handlungstheorie wird angenommen, dass die Handlungsbedingungen von Hochschulakteuren durch die hochschulexternen gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen (Makroebene), durch den hochschulspezifischen organisationsstrukturellen Kontext (Mesoebene) sowie durch das handelnde Zusammenwirken in dynamischen sozialen Interaktionsprozessen (Mikroebene) geprägt werden.

Vor diesem Hintergrund werden in Kapitel 2 – mit Bezug auf die theoretischen Perspektiven der Governance-Forschung – insbesondere die *gesellschaftspolitischen Kontextbedingungen sowie die Reform- und Modernisierungsprozesse* vorgestellt, welche durch vielfältige Anforderungen Veränderungsdruck auf Hochschulen ausüben und beispielsweise zu einer gestiegenen Bedeutung von Hochschulsteuerung und -management sowie von QM und Akkreditierung im Bereich Studium und Lehre geführt haben.

In Kapitel 3 werden auf Grundlage von theoretischen Ansätzen aus der hochschulbezogenen Organisations- und Managementforschung die *spezifischen organisationalen Besonderheiten von Hochschulen* beschrieben, welche eine Ausübung von Leitungs- und Managementtätigkeiten sowie eine Einführung von Veränderungsprozessen herausfordernd machen.

In diesem Zusammenhang werden in Kapitel 4 verschiedene *Facetten von Veränderungsprozessen* sowie die verschiedenen *Elemente eines Veränderungsmanagements* näher beleuchtet, das eine gezielte Planung und proaktive Gestaltung von Veränderungsprojekten zum Ziel hat. Die in diesem Kapitel vorgestellten Forschungserkenntnisse zu Veränderungsprozessphasen sowie zu geeigneten Interventionen des Veränderungsmanagements werden in Kapitel 9 wieder aufgegriffen, um die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie zu strukturieren.

In komplexen Veränderungsprojekten sind die veränderungsinitiierten Hochschulakteure in vielfältige *soziale Prozessdynamiken* eingebunden, die eine Interaktion und Kommunikation mit anderen prozessbeteiligten Akteuren erforderlich machen.

Um aus einer qualitativen Forschungsperspektive die Handlungskontexte und Handlungsbedingungen der Akteure differenzierter untersuchen zu können, werden in Kapitel 5 die *theoretischen Bezüge zur Untersuchung sozialer Phänomene und struktureller Handlungszusammenhänge* aufgezeigt. Für die Entwicklung des methodischen Vorgehens und des Forschungsdesigns dieser Studie dienen dabei zum einen der aus der soziologischen Handlungstheorie kommende „analytische Bezugsrahmen zur Erklärung sozialer Phänomene“ nach Schimank (2010) und zum anderen soziologische und sozialpsychologische Perspektiven auf Rollenhandeln sowie auf Kommunikation und Interaktion eine Orientierung.

Kapitel 6 fasst die in den Kapiteln 2 bis 5 dargelegten theoretischen Grundlagen und Bezüge der vorliegenden qualitativen Studie noch einmal zusammen und stellt die *grundlegenden Vorüberlegungen und Annahmen* vor, die zur Formulierung der zentralen Forschungsfrage sowie der forschungsleitenden Fragestellungen geführt haben.

In Kapitel 7 werden das Forschungsziel, die Untersuchungsstrategie und die damit verbundenen *forschungsleitenden Fragestellungen* der qualitativ und explorativ orientierten Untersuchung im Detail beschrieben. Darauf aufbauend werden das *methodische Vorgehen und das empirische Forschungsdesign* dieser Studie erläutert, in dessen Zentrum die qualitative Methode des Experteninterviews mit ihren Erhebungsinstrumenten steht.

Der Fokus des Kapitels 8 liegt auf dem *detaillierten Ablauf dieser qualitativen Untersuchung* und der Beschreibung der konkreten Durchführung. Dabei werden zunächst die Untersuchungszielgruppe vorgestellt sowie die Teilschritte zur Datenerhebung und Datenaufbereitung skizziert. Im Anschluss daran werden die Teilschritte zur Auswertung und Analyse des empirischen Datenmaterials offengelegt und die schrittweise *Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)* demonstriert.

Nach der in Kapitel 8 erfolgten Reflexion des Forschungsdesigns und der Durchführung der Untersuchung werden in Kapitel 9 die *em-*

pirischen Forschungsergebnisse zum Veränderungsprojekt Systemakkreditierung fallübergreifend darstellt. Aufgrund der Komplexität der Ergebnisdarstellung wird in der Einleitung dieses empirischen Kapitels eine überblickshafte Darstellung der verschiedenen Schwerpunktthemen vorgenommen, anhand derer zum einen die *Herausforderungen und Spannungsfelder* im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung aufgezeigt und zum anderen die *Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien der Veränderungsakteure* dargelegt werden. Dabei liegt der thematische Fokus der Unterkapitel 9.1 bis 9.6 auf dem Einsatz von Interventionen, auf dem *Umgang mit Widerständen durch ein kontextberücksichtigendes und kommunikatives Handeln*, auf der *Einnahme spezifischer Rollen* im sozialen Prozessgeschehen und auf der *Beschreibung von Effekten* des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung.

In Kapitel 10 erfolgt die *Zusammenfassung und Diskussion der wesentlichen Erkenntnisse* der explorativ ausgerichteten qualitativen Untersuchung anhand der forschungsleitenden Fragestellungen, um eine Beantwortung der zentralen Forschungsfrage vornehmen zu können.

Zum Abschluss der Forschungsarbeit werden in Kapitel 11 im Rahmen eines Fazits und Ausblicks der *Beitrag der vorliegenden Untersuchung zur anwendungsorientierten Bildungs- und Wissenschaftsmanagementforschung* dargelegt, forschungstheoretische und handlungspraktische Implikationen diskutiert sowie Anknüpfungsmöglichkeiten für zukünftige Forschungsprojekte aufgezeigt.

2. Gesellschaftliche und hochschulpolitische Rahmenbedingungen

Vor dem Hintergrund der grundlegenden Reformen des deutschen Hochschulsystems, welche seit den 1990er Jahren im Zuge des „*New Public Management*“ (NPM) eingeleitet wurden, hat sich die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität im Bereich Studium und Lehre zu einem zentralen Element der Hochschulsteuerung entwickelt (vgl. Pasternack 2004: 3; Pellert 2002: 24; Winter 2007: 89). Der auf europäischer Ebene eingeleitete Bologna-Prozess unterstützte die dynamische Entwicklung, so dass Konzepte der Qualitätssicherung (QS), der Qualitätsentwicklung (QE) und des QM (QM) in den Hochschulen mittlerweile eine zentrale Rolle spielen (vgl. Kaufmann 2008; Kloke 2014; Kloke/Krücken 2012; Pasternack 2001, 2006, 2007; Seyfried/Pohlenz 2017).

Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Beschreibung der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen und Reformen auf nationaler und europäischer Ebene (Kapitel 2.1 und 2.2), welche die Handlungsbedingungen von Hochschulen maßgeblich beeinflussen. Nachdem eine begriffliche Klärung des Themenkomplexes QS und QM (Kapitel 2.3.1) sowie Akkreditierung (Kapitel 2.3.2) vorgenommen wurde, wird das Verfahren der Systemakkreditierung vorgestellt (Kapitel 2.3.2), welches im Rahmen dieser Untersuchung als Beispiel für die Einführung von Veränderungsprozessen an Hochschulen im Bereich Studium und Lehre erforscht wird.

2.1 Reformierungsprozesse im deutschen Hochschulsystem durch Einführung des „New Public Managements“

Durch die Einführung von Prinzipien des NPM seit Mitte der 1990er Jahre wurden im Hochschulbereich umfassende Reformprozesse eingeleitet, welche die Anforderungen an eine organisatorische Gestaltung von Hochschulen erheblich beeinflusste (Kondratjuk/Pohlenz 2019: 7f.). Das deutsche Hochschulsystem wird traditionell durch staatliche Vorgaben geprägt, die sich regulierend auf die Handlungs-

spielräume, die Organisationsstruktur sowie auf die Finanzierungs- und Personalsituation an Hochschulen auswirken (vgl. Schimank 2007: 247). Unter einer staatlichen Regulierung wird die Einflussnahme verstanden, welche der Staat mittels bürokratischer Vorschriften, Kriterien und Verfahren auf Hochschulen ausübt (vgl. Hüther/Krücken 2016: 137; Schimank 2007: 247). Diese definierten Gesetze, Verordnungen oder Genehmigungen prägen die Handlungsbedingungen von Hochschulen und geben Entscheidungsspielräume vor, in denen Hochschulen agieren können (vgl. Hüther/Krücken 2016; Lange/Schimank 2007: 524). So werden die Verwendung staatlicher finanzieller Mittel im Detail vorgegeben, die formale Organisationsstruktur durch festgelegte Leitungs- und Beteiligungsstrukturen geregelt und Vorgaben zur Beschäftigung und Entlohnung von Personal gemacht (vgl. Kehm/Lanzendorf 2005: 45; Schimank 2007: 248). Darüber hinaus werden in Bezug auf Forschung und Lehre die Rahmenbedingungen zur Leistungserstellung geregelt, indem zum Beispiel die Verfahren zur Genehmigung von Studiengängen oder die Berufung von Professuren nach festgelegten Regeln zu erfolgen hat (vgl. Schimank 2007: 248).

Im Zuge der umfassenden Reformbewegungen und der Einführung des NPM, wurden an Hochschulen und an hochschulexterne Akteure in den letzten Jahren zunehmend Entscheidungskompetenzen und Zuständigkeiten übertragen, die bislang beim Staat lagen und kleinteilig reguliert wurden (vgl. Boer et al. 2007a, 2007b; Kaufmann 2012: 66). Trotz dieser Reformen übt der Staat als zentraler Akteur weiterhin einen erheblichen Einfluss auf die Handlungsbedingungen von Hochschulen aus (vgl. Schimank 2005: 150), indem beispielsweise neue Steuerungsinstrumente zur externen QS wie die Programm- und Systemakkreditierung gestärkt wurden. Im Hochschulkontext lassen sich diese indirekter ausgeübten Formen der Außen- bzw. Kontextsteuerung (vgl. Marginson 1997) u.a. durch gestiegene Anforderungen an eine Ergebnisorientierung und Leistungsmessung charakterisieren. So wurde beispielsweise die staatliche Zuweisung von Globalhaushalten mit dem neu eingeführten Steuerungsinstrument der Zielvereinbarungen verknüpft (vgl. Jaeger/Leszczensky 2007; Nickel 2007; König 2009), wobei den Hochschulen eine größere Autonomie und Entscheidungsfreiheit über die Wege zur Zielerreichung eingeräumt wurde (vgl. Schimank 2009: 125; Wilkesmann/Würmseer 2009: 34f.). Im

Zuge der neu eingeführten Verfahren und Instrumente wurden den Hochschulen jedoch auch stärkere Berichts- und Rechenschaftsverpflichtungen übertragen (vgl. Kehm/Babyesiza 2009: 121), welche einer Ergebniskontrolle der Zielerreichung und einer Leistungsmessung ein höheres Gewicht beimessen (vgl. Schubert 2008; Stensaker/Harvey 2011).

Parallel zu den gestiegenen Anforderungen an eine Ergebnisorientierung und an eine Leistungsmessung fand eine Delegation von Zuständigkeiten und Aufgaben an intermediäre Akteure statt, die vor der Einführung der Hochschulreformen in der Hand des Staates lagen (vgl. Hüther/Krücken 2016: 138). Neben der Einführung von Hochschulräten, welche an der Initiierung, der Begleitung und der Findung strategischer Entscheidungen beteiligt wurden (vgl. Gerber et al. 2009; Schimank 2007: 249), erfolgte eine Delegation von Aufgaben für den Bereich Studium und Lehre an Evaluations- und Akkreditierungsagenturen. Diese wurden mit der Durchführung von Maßnahmen der externen QS wie die Akkreditierung von Studiengängen betreut und übernahmen vormals staatliche Aufgaben, wie die Prüfung der Prozesse zur Einrichtung, Weiterentwicklung und Schließung von Studiengängen (vgl. Serrano-Velarde 2008, 2014; Schimank 2009: 129).

Als eine weitere Form indirekter Kontextsteuerung lässt sich das Setzen von Anreizen durch die Bereitstellung von Drittmitteln aufführen, welche den Hochschulen im Rahmen von Förderprojekten bereitgestellt werden (vgl. Schimank 2007: 249). In Folge der Reformierung des Hochschulwesens und den neuen Formen der indirekten Steuerung wurde auch der Wettbewerb zwischen den Hochschulen verstärkt (vgl. Wilkesmann/Würmseer, 2009: 34). Dies hatte zur Konsequenz, dass eine Profilbildung zum Thema wurde und im Hinblick auf finanzielle Mittel, Studierende, Personal oder auch Reputation nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Hochschulen Konkurrenzsituationen geschaffen wurden (vgl. Hüther/Krücken 2016: 139; Schimank 2007: 252; Schimank 2009: 125).

Bei der Betrachtung der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, welche die Handlungsbedingungen von Hochschulen prägen, lassen sich zusammenfassend die folgenden Tendenzen feststellen: Auf der einen Seite zeichnet sich eine Stärkung von Verfahren und Mechanismen der Außensteuerung und des Wettbewerbs ab, in deren Folge von den Hochschulen eine zunehmende Verantwortungsüber-

nahme für die hochschulinternen Leistungsprozesse in Forschung und Lehre erwartet wird. Auf der anderen Seite rücken die Formen einer staatlichen Detailregulierung und der akademischen Selbstorganisation zunehmend in den Hintergrund (vgl. Hüther/Krücken 2016; Lange/Schimank 2007; Schimank 2005, 2007; Schimank/Lange 2009). Diese geschilderte Entwicklung wird in der Governance-Forschung als Wandel vom Selbstverwaltungsmodell hin zum Managementmodell (vgl. Bogumil et al. 2013b) oder auch als „*Managerial Turn*“ (vgl. Krücken et al. 2013) beschrieben und mit einer Stärkung der Organisation Hochschule in Verbindung gesetzt (vgl. Wilkesmann 2013: 207).

Neben den in diesem Kapitel beschriebenen hochschulexternen Einflussfaktoren der staatlichen Regulierung, der Außensteuerung sowie des Wettbewerbs werden die Handlungsbedingungen von Hochschulakteuren durch die organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen und die damit verbundenen hochschultypischen Entscheidungsstrukturen und Steuerungsformen – wie die akademische Selbstorganisation und die hierarchische Selbststeuerung – geprägt (vgl. Hüther/Krücken 2016: 137).

Bevor diese Spezifika der Organisation Hochschule in Kapitel 3 im Detail beschrieben werden, stehen in den folgenden Unterkapiteln die hochschulpolitischen Veränderungsprozesse auf europäischer Ebene im Vordergrund, welche – neben der Einführung des NPM – eine Einführung von QM und Akkreditierung im Bereich Studium und Lehre in der deutschen Hochschullandschaft beförderten.

2.2 Reformprozesse an deutschen Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses

Parallel zu den umfassenden Reformierungsprozessen im deutschen Hochschulsystem, die durch die Einführung von Prinzipien des NPM eingeleitet wurden, fanden seit Mitte der 1990er Jahre auf europäischer Ebene weitreichende Veränderungen statt. Auslöser für die im Jahre 1998 eingeleiteten Reformprozesse war die gemeinsame Erklärung „*Der Europäische Hochschulraum*“, welche in Bologna im Jahre 1999 durch die europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsmini-

nister unterzeichnet wurde. Um in Europa eine Konvergenz der jeweiligen Hochschulsysteme bis zum Jahre 2010 zu realisieren, wurden u.a. die Einführung einer gemeinsamen Studienstruktur, Kooperationen im Bereich der QS sowie die Förderung der Mobilität von Hochschulangehörigen beschlossen. Der eingeleitete Bologna-Reformprozess führte in der europäischen Hochschullandschaft zu einer breiten Dynamik und brachte weitreichende Effekte und Konsequenzen für die nationalen Hochschulsysteme mit sich (vgl. Bretschneider/ Pastermack 2007: 401 f.; HRK 2004b; Westerheijden 2007).

Die Verantwortung für die nationale Umsetzung und Ausgestaltung der Bologna-Vorgaben liegt in Deutschland in den Zuständigkeitsbereichen des Bundes, der Länder und der Hochschulen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat die Aufgabe, länderübergreifende Empfehlungen und Vereinbarungen zu einzelnen Elementen der Hochschulstrukturreform festzulegen, welche in den jeweiligen Bundesländern beispielsweise in der Ausgestaltung durch Landeshochschulgesetze oder durch Zielvereinbarungen mit den Hochschulen umgesetzt werden. Durch die KMK und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) wurde die Akkreditierung von Studiengängen als „Vergesellschaftung der Studienreform“ (Bretschneider/Wildt 2007: 10) eingeführt, was eine zunehmende Bedeutung von QS im Bereich Lehre und Studium nach sich zog. Vor diesem Hintergrund wurden an Hochschulen – insbesondere durch die Einführung gestufter Studiengänge mit den drei Stufen Bachelor, Master und Promotion, durch vereinfachte Formen der Anerkennung erbrachter Lernleistungen im Zuge der „Lissabon-Konvention“ und durch neue Mechanismen und Verfahren der QS – in den letzten 20 Jahren grundlegende Veränderungsprozesse im Bereich Studium und Lehre eingeführt, die folgend beschrieben werden.

2.3 Einführung von Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Akkreditierung im Bereich Studium und Lehre

In den letzten Jahren haben sich QS, QM und Akkreditierung zu zentralen Themen im Hochschulbereich entwickelt, die den Bereich von Studium und Lehre maßgeblich prägen.

Bis Anfang der 1990er Jahre war Qualität ein Thema, welches im Hochschulkontext nicht im großen Umfang diskutiert wurde, da implizit vorausgesetzt wurde, dass Wissenschaftler_innen intrinsisch motiviert sind und somit auch jederzeit Bestleistungen in ihrem Arbeits- und Forschungsgebiet anstreben (vgl. Nickel 2007: 16). Seit sich der Begriff „*Qualität*“ Ende der 1990er Jahre in der hochschulpolitischen Diskussion etablierte, erfuhr er wesentliche Veränderungen und Erweiterungen, was unter anderem auf die Verpflichtung zur Einhaltung europäischer Rahmenvorgaben und Qualitätsstandards im Bildungs- und Hochschulbereich zurückzuführen ist (vgl. u.a. WR 2012). Mittlerweile zeichnen sich in der Qualitätsdebatte im Hochschulkontext allgemeine Tendenzen ab.

Die gestiegene Bedeutung des Themas QM lässt sich auch in Bezug zu den geschilderten Reformierungsprozessen im Hochschulsystem und zu gesellschaftlichen Trends wie der Entwicklung hin zu einer „*Audit Society*“ (vgl. Power 1994, 1997) setzen, in deren Folge Anforderungen an Hochschulen zum Zwecke der Legitimation und Rechenschaftslegung definiert wurden (vgl. WR 2012: 44). So wird die „Verantwortung für die wissenschaftliche Leistungsqualität“ (Nickel 2007: 18) nicht mehr nur als Individualverantwortung verstanden, sondern in zunehmendem Maße auf die Hochschule als Organisation übertragen. Diese hochschulpolitischen Anforderungen zeigen sich auch in Gestalt von diversen Verfahren der externen QS, mit denen Hochschulen einen Nachweis für die Qualität ihrer Studiengänge erbringen müssen, um international anerkannte Studienabschlüsse anbieten zu können (vgl. Harvey/Williams 2010; Schwarz/Westerheijden 2005; Stensaker/Harvey 2011).

Unterstützt durch den Bologna-Prozess und die eingeleiteten Reformprozesse wurde als zentrales externes Verfahren der QS die Ak-

kreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen eingeführt, welche seit Anfang der 2000er Jahre das Verfahren der mehrstufigen Studienfachevaluation (vgl. Mittag et al. 2003a, 2003b; Mittag et al. 2006a und 2006b) ablöste und sich in Deutschland als Verfahren der Programmakkreditierung etabliert hat (vgl. Winter 2007: 89). Die von den Hochschulen geäußerte Kritik an der Programmakkreditierung (vgl. Kehm 2007; Webler 2007a, 2007b; Winter 2007) unterstützte den Trend, dass sich der Schwerpunkt der eingesetzten Verfahren zur externen QS schrittweise weg von dem Fokus auf einzelne Studiengänge hin zur Perspektive auf die Organisation verschob.

Mit der Zielsetzung, eine „vom einzelnen Studiengang abstrahierende Qualitätssicherung“ (Köcher 2007: 170) zu stärken, wurden seit Anfang der 2000er Jahre Verfahren der institutionellen Evaluation (vgl. Daniel 2004; Künzel 2008; Schmidt, U. 2002), des Quality Audits (vgl. Hanft/Kohler 2011; Nickel/Rischke 2011; Overberg/Röbken 2017) sowie der Prozessakkreditierung (vgl. HRK/ACQUIN 2007) eingeführt, welche sich später hin zum Verfahren der Systemakkreditierung entwickelte (vgl. Krahn/Rietz 2010; Winter 2014).

Die Tendenz, dass die Qualität von relevanten Strukturen und Prozessen im Bereich Studium und Lehre stärker ins Blickfeld rückte und die Verantwortung für eine QS von Studium und Lehre zunehmend auf die Hochschulen übertragen wurde, lässt sich nicht nur an den aufgeführten Verfahren beobachten. Diese Entwicklung zeigt sich auch an der Systemakkreditierung, die 2007/08 in Deutschland eingeführt wurde. Im Verfahren zur Systemakkreditierung stehen Managementprozesse und organisationale Entscheidungsstrukturen sowie die Qualität, Wirksamkeit und Zuverlässigkeit eingesetzter QS-Verfahren im Fokus der Betrachtung. Bevor in Kapitel 2.3.2. der Gegenstand, die Kriterien und der Ablauf des Verfahrens zur Systemakkreditierung vorgestellt werden, soll zunächst eine Begriffsklärung von QS, QM und Akkreditierung vorgenommen werden.

2.3.1 Begriffliche Annäherungen an Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement

In der Diskussion zu QS und QM an Hochschulen wird bei der Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff immer wieder auf die Schwie-

rigkeit hingewiesen, den Begriff „Qualität“ für die Bereiche von Lehre und Forschung eindeutig und einheitlich zu definieren (vgl. Harris-Huemmert 2011: 35ff.). Als Begründungen, warum eine Definition von Qualität schwierig ist und warum diese nicht objektiv und präzise gemessen werden kann (vgl. Kromrey 2004: 240; Wolbring 2013), werden unterschiedliche Perspektiven auf Qualität sowie eine Relativität und Komplexität des Qualitätsbegriffs aufgeführt (vgl. auch Ditzel/Suwalski 2016: 27ff.).

Die *Multiperspektivität auf Qualität* (vgl. Pellert 2002: 24; Carstensen/Hofmann 2004: 21) entsteht durch die verschiedenen und teilweise divergierenden Anforderungen von Leistungsempfänger_innen oder Interessensgruppen sowie durch unterschiedliche Vorstellungen davon, wie eine Qualität beeinflusst werden kann und welche Aspekte dabei relevant sind (vgl. Carstensen/Hofmann 2004; Garvin 1987; Harvey/Green 1993). Da Qualität nicht ohne Kontextbezug oder unabhängig von einer Betrachtungsperspektive definiert werden kann, handelt sie sich um eine relative Größe (vgl. Hertel 2014: 260; Seghezzi et al. 2007: 37), die sich nur annähernd im Vergleich zu unterschiedlichen Bezugsgrößen wie z.B. Zielen oder Standards oder im zeitlichen Verlauf ermitteln lässt (vgl. Schmidt, U. 2010). Nicht zuletzt aufgrund der spezifischen und komplexen Rahmenbedingungen an Hochschulen, welche die Hochschule als wissensintensive Expertenorganisation auszeichnen (siehe Kapitel 3), wird eine Definition und Erbringung von Qualität zu einer Herausforderung (vgl. Baecker 2000; Ditzel/Suwalski 2016; Habersam/Piber 2000; Meister-Scheytt/Scheytt 2005).

Qualität lässt sich als „soziales Konstrukt“ (vgl. Schmidt, U. 2010) beschreiben, welches sich in Bezug auf eine Messung nur ansatzweise über vergleichende Bezugsgrößen – wie z.B. die Rückmeldungen von Studierenden in der Lehrveranstaltungsevaluation oder durch Kennzahlen zum Studienerfolg, zur Auslastung oder zum Absolvent_innenverbleib – erfassen lässt (vgl. Bretschneider/Pasternack 2007: 432). Vor diesem Hintergrund rücken die formale Gestaltung von Kontextbedingungen sowie ein „*Qualitätsbedingungsmanagement*“ (vgl. Pasternack 2006) in den Vordergrund, welches sicherstellen soll, dass „die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird“ (Pasternack 2004: 8. Hervorhebung im Original).

Unter einer *Qualitätssicherung (QS)* lassen sich Handlungen und Maßnahmen verstehen, die zu einer Erhaltung und Entwicklung von Qualität beitragen sollen, indem z.B. eine Orientierung an fachkulturellen Standards erfolgt oder einzelne Evaluations- oder Befragungsinstrumente wie die Lehrveranstaltungsevaluation eingesetzt werden (vgl. HRK 2004a; Kaufmann 2009; Pasternack 2004: 10). In der Hochschulpraxis wird QS häufig auch als Oberbegriff für verschiedene Maßnahmen der QE verwendet (vgl. Bretschneider/Pasternack 2007: 433). In den letzten Jahren lässt sich an Hochschulen ein Paradigmenwechsel beobachten, welcher sich dadurch bemerkbar macht, dass vereinzelte QS-Maßnahmen zunehmend aufeinander bezogen und in ein konsistentes Gesamtkonzept bzw. QM-System integriert werden (vgl. Beise et al. 2014; Nickel 2007, 2014; Winde 2010). In diesem Zuge wird die Gewährleistung und Sicherung der Qualität akademischer Leistungen – die sich im akademischen Kontext traditionell an fachdisziplinär geprägten Werten, Methoden und Standards orientiert – nicht mehr nur als individuelle Verantwortung von Professor_innen und Wissenschaftler_innen aufgefasst (vgl. Laske et al. 2000b: 178; Pellert 2002: 23; Vettori 2012; Vettori et al. 2015).

Der Begriff *Qualitätsmanagement (QM)* beschreibt nach Kaufmann (2009) „institutionalisierte Systeme von Mechanismen und Instrumenten, die eine Steuerung im Sinne einer QE ermöglichen. QM geht damit über einzelne Instrumente oder deren bloße Ansammlung hinaus und beinhaltet wesentlich die gezielte, strategische Steuerung der qualitätsrelevanten Prozesse“ (Kaufmann 2009: 45). QM zielt darauf ab, durch eine Verbesserung der Prozessqualität zu einer QS beizutragen und durch systematisch eingesetzte Evaluationen oder Kennzahlen eine Grundlage für Entscheidungs- und Steuerungsprozesse zu schaffen (vgl. HRK 2006; Luthje 2004: 5) und die Hochschule als Gesamtorganisation weiterzuentwickeln (vgl. DGQ 2014, S.15f.; Nickel 2007: 41; WR 2012: 26). QM beruht auf der grundlegenden Annahme, dass durch standardisierte Abläufe, die Planung von aufeinander abgestimmten Maßnahmen sowie durch die Schaffung qualitätsfördernder Rahmenbedingungen die Qualität gezielt beeinflusst und eine Rationalisierung von Entscheidungsprozessen bewirkt werden kann (vgl. Bretschneider/Pasternack 2007: 432; Pohlenz 2008: 69; Stockmann 2006: 84f.).

Im Kontrast zu dieser beschriebenen Erwartungshaltung, welche die Handlungspraxis an Hochschulen implizit beeinflusst, werden in der Hochschulforschung immer wieder die Grenzen einer Steuerung und Messbarkeit von Qualität an Hochschulen diskutiert (vgl. Ditzel 2015; Hechler/Pasternack 2012: 38; Huber 2012, S.249; Kloke 2014: 42; Krücken 2008).

Vor dem Hintergrund der in den Kapiteln 2.1 und 2.2 geschilderten hochschulexterner Anforderungen und den beschriebenen Herausforderungen im Umgang mit Qualität und ihrer begrenzten Mess- und Steuerbarkeit, findet QM an Hochschulen daher „in einem Spannungsfeld statt, das sich zwischen Selbstreflexion und Fremdbeurteilung, aber auch zwischen Steuerung und Selbstorganisation sowie zwischen Individuum und Organisation bewegt“ (Nickel 2007: 19).

Die Verantwortung für die Implementierung eines QM-Systems wurde den Hochschulen über die Landeshochschulgesetze übertragen, wobei ihnen zugleich Handlungsspielräume und Gestaltungsfreiheiten bei der Konzeption und Etablierung des QM-Systems eingeräumt wurden (vgl. Hüther 2010; WR 2012). Ein Blick in die Hochschullandschaft zeigt, dass die QM-Systeme in den verschiedenen Hochschulen hochschulspezifisch ausgestaltet sind und Unterschiede in Bezug auf ihre Organisationsstruktur, zuständige Stellen und eingesetzte Steuerungsmechanismen aufweisen (vgl. Beise et al. 2014; DGQ 2014; Kaufmann 2009: 18; Nickel 2007, 2008, 2014).

Die QM-Systeme im Bereich Studium und Lehre sind Akkreditierungsgegenstand in dem Verfahren zur Systemakkreditierung, das im folgenden Kapitel nach einer allgemeinen Einführung zum Themenkomplex der Akkreditierung vorgestellt wird.

2.3.2 Begriffliche Annäherungen an Akkreditierung

Im hochschulpolitischen Kontext stellt die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Programmakkreditierung) seit Ende der 1990er Jahre ein wesentliches und obligatorisches Instrument der externen QS dar (vgl. Bülow-Schramm 2012: 13; WR 2012: 8). Bei einer *Programmakkreditierung* werden Studiengänge und Hochschulabschlüsse einer Qualitätsprüfung unterzogen und begutachtet, ob die Studienabschlüsse den Anforderungen von Wissenschaft und Berufs-

praxis entsprechen und die Studiengänge den Erwerb erforderlicher Qualifikationen für die zukünftige Berufstätigkeit ermöglichen. Gegenstand der Programmakkreditierung ist also lediglich der einzelne Studiengang.

In einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Bildungslandschaft erfüllt Akkreditierung eine vertrauensstiftende Funktion, indem auf Grundlage vergleichbarer Kriterien die Qualitätsfeststellung transparent gemacht und die Anerkennung erworbener Bildungsabschlüsse und beruflicher Qualifikationen sichergestellt wird (vgl. Bretschneider/Pasternack 2007: 440). Als Begriff bezieht sich *Akkreditierung* nicht nur auf den Prozess eines externen Zertifizierungsverfahrens, welches definierten Verfahrensgrundsätzen folgt. Es handelt sich dabei auch um ein Zertifikat, das einer Hochschule die Einhaltung von extern definierten Mindest- bzw. Qualitätsstandards (z.B. in Bezug auf Studienbedingungen) zu einem bestimmten Zeitpunkt bescheinigt und ihr formell die Kompetenz anerkennt, spezifische Leistungen wie ein Lehrangebot ausführen zu können (vgl. Bretschneider/Pasternack 2007: 396; Bülow-Schramm 2012: 12; Pasternack 2004).

Der Akkreditierungsprozess ist als Peer-Review-Verfahren konzipiert, in dem die Begutachtung durch Fachexpert_innen durchgeführt wird. Die Begutachtung basiert auf der Selbstdokumentation der Hochschule und umfasst Vor-Ort-Begehungen sowie ein schriftliches Abschlussgutachten. Im Vergleich zu qualitätsentwickelnden Maßnahmen, welche an Hochschulen in verschiedenen Bereichen initiiert werden, sind nach Einschätzung von Bretschneider und Pasternack (2007) im Rahmen von formellen Prüfungs- und Akkreditierungsverfahren tendenziell „Veränderungs- oder Entwicklungsaspekte weniger bedeutsam als Harmonisierung“ (Bretschneider/Pasternack 2007: 396), was u.a. durch ihren Fokus auf die Einhaltung von Mindeststandards erklärt werden kann. Die Gestaltung der Verfahrensgrundsätze zur Akkreditierung und die dafür definierten Standards werden durch die „Funktion der Akkreditierung, von ihrem Gegenstand und von den Akteuren“ (Bülow-Schramm 2012: 12) bestimmt. Somit spiegeln die festgelegten Verfahrensweisen und Standards immer auch das zeitaktuelle Qualitätsverständnis, die Erwartungen und die Interessen der politischen Akteure wider.

Aus einer Metaperspektive betrachtet, sind Akkreditierungsverfahren in einen komplexen Zusammenhang eingebettet, der sich durch

diverse Richtlinien, Kriterien und Gesetze begründet, verschiedene Handlungsebenen umfasst und sowohl individuelle als auch kollektive Akteure beteiligt. Wie Abbildung 2 veranschaulicht, sind im Rahmen von Akkreditierungsverfahren verschiedene Akteure beteiligt, die im Akkreditierungssystem unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen.

Abbildung 2: Akteurskonstellationen und Aufgaben der Akteure seit Januar 2018

Akkreditierungsagentur Zuständige Akkreditierungskommission der Agentur (altes System) Gruppe Gutachter_innen Aufgaben: Altes System: Durchführung der Begutachtungsverfahren und Entscheidung über die Akkreditierung von Studiengängen und QM-Systemen Neues System: Durchführung der Begutachtungsverfahren von Studiengängen und QM-Systemen inklusive Mängelbeseitungsschleifen	Akkreditierungsrat Zentrales Beschlussgremium (neues System) Aufgaben: Altes System: Kontrollfunktion und Vorgabe der Akkreditierungskriterien für Agenturen sowie für Programm- und Systemakkreditierung Neues System: Entscheidung über die Akkreditierung von Studiengängen und QM-Systemen auf Grundlage der gesetzlichen Vorgaben
AKKREDITIERUNGSVERFAHREN	
Hochschule Lehrende Studierende Leitungsebenen Stabsstelle/ Abteilung für QM Aufgaben: Sicherung der Qualität der Studiengänge Umsetzung der Gesetze, Vorgaben, Kriterien, Richtlinien, Empfehlungen	Hochschulpolitik Landesministerien Kultusministerkonferenz (KMK) Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Aufgaben: Festlegung der Gesetze, Vorgaben, Kriterien, Richtlinien, Empfehlungen

Quelle: Eigene Darstellung

Dass die gesetzlichen Vorgaben und Verfahrensweisen zur Akkreditierung aufgrund der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen

immer wieder einem Wandel unterworfen sind, zeigt sich an den aktuellen Veränderungen des Akkreditierungssystems in Deutschland (vgl. u.a. Neuhaus/Grünewald 2017). In Folge eines Beschlusses des Bundesverfassungsgerichts vom 17.02.2016 wurde eine neue Rechtsgrundlage des Akkreditierungssystems geschaffen, die im Januar 2018 durch den Studienakkreditierungsstaatsvertrag offiziell in Kraft getreten ist (vgl. Länder der Bundesrepublik Deutschland 2018). Im neuen Akkreditierungssystem werden die Verfahren der Programmakkreditierung und Systemakkreditierung nach wie vor als Instrumente zur externen QS eingesetzt und haben den gleichen Betrachtungsgegenstand. Anpassungen ergaben sich jedoch in Bezug auf die Zuständigkeiten und Aufgaben des Akkreditierungsrates und der Agenturen sowie in Bezug auf die Prüfkriterien und die Verfahrensdurchführung (vgl. Abbildung 2).

Da die in dieser Studie untersuchten Hochschulen jedoch nach alter Rechtsgrundlage und somit nach den alten Vorgaben und Kriterien zur Systemakkreditierung begutachtet wurden, können die Neuerungen im Akkreditierungssystem an dieser Stelle nicht vertiefter dargestellt werden. Vor diesem Hintergrund sind auch die folgenden Beschreibungen zur Systemakkreditierung aus einer historischen Perspektive zu betrachten.

Systemakkreditierung

Als Alternative zur Programmakkreditierung können Hochschulen ihr QM-System im Bereich Studium und Lehre im Rahmen einer Systemakkreditierung begutachten und akkreditieren lassen, welche als Verfahren von der Kultusministerkonferenz im Jahre 2007 beschlossen und 2008 etabliert wurde (vgl. AR 2007; KMK 2007). Bei einer Systemakkreditierung ist eine Hochschule gefordert, die Funktionsfähigkeit ihres QM-Systems zu dokumentieren und nachzuweisen, dass die Qualität der Studiengänge sichergestellt werden kann sowie aktuelle externe Vorgaben und Regeln erfüllt werden und Beachtung finden. Im Gegensatz zur Programmakkreditierung, in der nur ein einzelner Studiengang begutachtet wird, liegt der Fokus bei dieser Form der Akkreditierung auf prozessualen Aspekten, zu denen u.a. die Planung und Durchführung einer QS im Bereich Studium und Lehre gehören. Darüber hinaus werden organisatorische Aspekte wie u.a. organisatio-

nale Strukturen, Entscheidungszuständigkeiten und -wege sowie Ressourcen in den Blick genommen (vgl. Bretschneider/Pasternack 2007: 432). Im alten Regelwerk für die Akkreditierung (vgl. AR 2013a) wurde der Begutachtungsfokus für die Systemakkreditierung folgendermaßen definiert: „Gegenstand der Systemakkreditierung ist das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule im Bereich von Studium und Lehre. Die für Lehre und Studium relevanten Strukturen und Prozesse werden darauf überprüft, ob sie das Erreichen der Qualifikationsziele und die hohe Qualität der Studiengänge gewährleisten, wobei die European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG), die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) und die Kriterien des Akkreditierungsrates Anwendung finden“ (AR 2013a: 18).

Als Voraussetzung für die Zulassung zum Verfahren wurde definiert, dass die Hochschule ein QM-System im Bereich Studium und Lehre nutzt und nachweisen kann, „dass mindestens ein Studiengang dieses System bereits durchlaufen hat“ (AR 2013a: 18). Die Anforderungen der Systemakkreditierung blieben jedoch nicht auf das QM-System beschränkt. Auch das Ausbildungsprofil der Hochschule sowie ihr Steuerungs- und Berichtssystem wurden begutachtet und bewertet (vgl. AR 2013c: 2ff.). Für eine Systemakkreditierung mussten die gesamten Strukturen und Prozesse der Hochschule sicherstellen, dass die Qualifikationsziele der Studiengänge erreicht werden können und dass die Qualitätsstandards der angebotenen Studiengänge abgesichert und eingehalten werden können. Im Verfahren zur Systemakkreditierung nach alter Rechtsgrundlage wurden die Hochschulen nach sieben Kriterien zur Systemakkreditierung geprüft (siehe Anhang A), welche vom Akkreditierungsrat bewusst offen formuliert wurden (vgl. AR 2013a und 2013b).

Der Ablauf des Systemakkreditierungsverfahrens war in verschiedene Phasen untergliedert und umfasste für die Hochschulen die Anmeldung zum Verfahren, die Erstellung einer Dokumentation zum QM-System im Bereich Studium und Lehre, zunächst drei, seit 2013 nur noch zwei Vor-Ort-Begehungen durch Gutachter_innen und die Erstellung weiterer Berichte zu Merkmal- und Programmstichproben als Informationsgrundlage für die zweite Begehung (vgl. AR 2013a: 19ff.). Aufgrund der Komplexität des Verfahrens konnte sich der Akkreditierungsprozess über mehrere Jahre hinziehen. Wenn das QM-

System aus Perspektive der Gutachter_innen und der zuständigen Akkreditierungskommission der Akkreditierungsagentur die Kriterien der Systemakkreditierung erfüllt hatte, wurde das Verfahren abgeschlossen und der Hochschule die Urkunde zur Systemakkreditierung verliehen, welche nach altem Regelwerk bei einer Erstakkreditierung sechs Jahre gültig war (vgl. AR 2013a: 28).

Mit der Verleihung der Systemakkreditierung wurde der Hochschulleitung die Verantwortung und Pflicht zur Kontrolle der Einhaltung der externen Vorgaben in allen Studiengängen übertragen (vgl. WR 2012: 55). In diesem Zuge erhielt die Hochschule mit der Systemakkreditierung das Recht zur Selbstakkreditierung ihrer Studiengänge sowie zur Akkreditierung von Kooperationsstudiengängen mit nicht systemakkreditierten Hochschulen (vgl. AR 2013c: 2).

Seit ihrer Einführung im Jahre 2008 hat sich die Systemakkreditierung als festes Instrument zur externen QS in der deutschen Hochschullandschaft etabliert. Es zeigt sich an der steigenden Anzahl an systemakkreditierten Hochschulen, dass sich die im Mai 2012 vorgenommene Einschätzung des Wissenschaftsrates bestätigt hat. Waren bis zum Mai 2012 erst sechs Systemakkreditierungsverfahren abgeschlossen und ca. 20 weitere Verfahren beantragt und im Verfahrensprozess begriffen (vgl. WR 2012: 71), gab es im November 2018 nach Angaben der Datenbank des Akkreditierungsrates bereits über 70 systemakkreditierte Hochschulen in Deutschland (vgl. AR 2018).

2.4 Zwischenfazit

Anhand der in diesem Kapitel geschilderten hochschulexternen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen zeigt sich, dass diese an deutschen Hochschulen einen erheblichen Einfluss auf die Verbreitung von QM und Akkreditierung im Bereich Studium und Lehre ausübt und vielfältige Veränderungen angestoßen haben. So stellt beispielsweise Nickel (2011) fest, „dass der Bologna-Prozess weit mehr ist als eine bloße Studienstrukturereform, nämlich ein tief greifender Organisations- und Personalentwicklungsprozess“ (Nickel 2011: 8).

Die beschriebenen internationalen und nationalen Anforderungen hatten zur Konsequenz, dass Hochschulen in den letzten Jahrzehnten

unter einem erheblichen Veränderungsdruck standen. Die Einführung der gestuften Studienstruktur oder der Aufbau von QM-Systemen im Bereich Studium und Lehre waren nur einige der vielfältigen Veränderungsprozesse, die diesbezüglich an Hochschulen umgesetzt wurden.

Im Hinblick auf die in diesem Kapitel beschriebenen externen Vorgaben und Anforderungen an eine QS und auch angesichts der dargelegten Grenzen einer Mess- und Steuerbarkeit von QM agieren Hochschulen in einem Spannungsfeld, welches nicht zuletzt durch die spezifischen organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen verstärkt wird, in denen die Umsetzung von Veränderungsprozessen – zum Beispiel im Rahmen einer Systemakkreditierung – erfolgt. Diese bereits angedeuteten Spezifika der Organisation Hochschule werden im folgenden Kapitel 3 näher beleuchtet.

3. Organisationsstrukturelle Rahmenbedingungen an Hochschulen

Nachdem in Kapitel 2 die hochschulexternen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen auf der Makroebene dargelegt wurden, welche die Einführung von QM und Akkreditierung im Bereich Studium und Lehre an deutschen Hochschulen maßgeblich beeinflussten, werden in diesem Kapitel die bereits angedeuteten Spezifika der Organisation Hochschule näher beleuchtet.

Im Zentrum des Kapitels stehen die organisationsstrukturellen Besonderheiten von Hochschulen, welche die Handlungsbedingungen von Hochschulakteuren im Allgemeinen und insbesondere im Hinblick auf die Einführung von Veränderungsprozessen im Bereich Studium und Lehre beeinflussen. Die institutionellen Rahmenbedingungen an Hochschulen werden in der Forschungsliteratur aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven beleuchtet, wobei sich das Themenspektrum von den spezifischen Merkmalen des Organisationstyps Hochschule bis hin zu Aspekten des Managements und der Steuerung von Hochschulen erstreckt (vgl. Hanft 2000b: 3 und Hanft 2014). Zunächst werden in Kapitel 3.1 die organisationsstrukturellen Merkmale von Hochschulen sowie die damit verbundenen Spezifika ihrer Organisationsmitglieder aus organisationstheoretischer Perspektive vorgestellt, bevor in Kapitel 3.2 aus Perspektive der Governanceforschung (vgl. Kapitel 1.3, Fußnote 3) die Handlungsbedingungen erläutert werden, welche die Leitung und das Management an Hochschulen sowie damit verbundene Entscheidungsprozesse maßgeblich beeinflussen.

3.1 Spezifika der Organisation Hochschule

Grundlegende organisationstheoretische Untersuchungen machten bereits in den 1960er und 1970er Jahren darauf aufmerksam, dass es sich bei dem Organisationstyp Hochschule um eine „besondere“ Organisation (vgl. Musselin 2007; Pellert 1999) handelt, welche sich beispielsweise dadurch auszeichnet, dass der Handlungskontext durch

eine starke Freiheit von Lehre und Forschung geprägt ist, die in Deutschland sogar grundgesetzlich gesichert ist. Die typischen Charakteristika von Bildungseinrichtungen werden in diesem Zusammenhang häufig als Erklärung für die grundsätzlichen Schwierigkeiten zur Umsetzung von Strukturierungs- und Managementansätzen an Hochschulen vorgebracht (vgl. z.B. Baldrige et al. 1977; Cohen/March 1974; Meyer/Rowan 1977; Weick 1976). Zur Beschreibung der Besonderheiten von Hochschulen nimmt die Organisationsforschung gängiger Weise auf sechs typische Charakteristika Bezug, die von Baldrige et al. (1977) veröffentlicht wurden (vgl. Baldrige et al. 1977: 128ff.; Hanft 2008: 66ff.). Demnach zeichnen sich Hochschulen als Bildungseinrichtungen durch einen *starken Klientenbezug* aus, der beispielsweise den Einfluss von Studierenden auf die erbrachten Dienstleistungen an Hochschulen beschreibt. Aufgrund der vielfältigen individuellen Bedürfnisse und Anforderungen von Interessensgruppen sind Hochschulen darüber hinaus durch *problematische Technologien* geprägt, was eine Leistungserbringung herausfordernd macht und eine Standardisierung von Prozessabläufen erschwert. Zudem lassen sich Hochschulen als öffentliche Bildungseinrichtungen durch eine *externe Verwundbarkeit* charakterisieren, da ihre Leistungserbringung im Hinblick auf gesellschaftliche Anforderungen kontinuierlich auf den Prüfstand gestellt wird (siehe Kapitel 2). Als weitere typische Merkmale von Hochschulen und von Bildungsorganisationen im Allgemeinen werden von Baldrige et al. (1977) eine *Zielunklarheit*, ein *starker Professionenbezug* sowie eine *organisierte Anarchie* aufgeführt. Diese Spezifika finden sich auch in gängigen Modellen und Konzepten der hochschulbezogenen Organisationsforschung wieder, welche Hochschulen als organisierte Anarchien, als Expertenorganisation bzw. als lose gekoppelte Systeme charakterisieren und folgend beschrieben werden.

3.1.1 Hochschulen als organisierte Anarchien

Das Modell der organisierten Anarchien bzw. der „*Organized Anarchy*“ (vgl. Cohen et al. 1972) macht darauf aufmerksam, dass in Bildungsinstitutionen mehrdeutige Ziele, unklare Technologien der Leistungserstellung sowie kontinuierlich fluktuierende Teilnehmende in

Entscheidungsprozessen charakteristische Merkmale darstellen, die ein planbares und rational begründetes Entscheidungsverhalten an Hochschulen erschweren oder sogar verhindern können.

Das „*Garbage-Can-Modell*“, welches eng mit dem Konzept der organisierten Anarchie verknüpft ist und auf die Metapher des Papierkorbs Bezug nimmt, beschreibt aus verhaltenswissenschaftlicher Forschungsperspektive das Entscheidungsverhalten an Hochschulen im Hinblick auf seine Rationalität (vgl. Cohen et al. 1972). Da Organisationen in einer komplexen und sich stetig verändernden Umwelt agieren (vgl. Tacke 2004: 24), stehen auch Hochschulen vor dem Problem, Entscheidungen treffen zu müssen und Prozesse der Entscheidungsfindung zu gestalten (vgl. Berger/Bernhard-Mehlich 2006: 169). Cohen et al. (1972) stellten in Bezug auf organisierte Anarchien und die an Hochschulen zu beobachtenden Entscheidungssituationen fest, dass an Hochschulen nur sehr bedingt ein rationales Entscheidungsverhalten vorherrscht (vgl. Cohen et al. 1972: 1). Als Begründung für das spezifische Entscheidungsverhalten an Hochschulen werden drei wesentliche Merkmale von organisierten Anarchien genannt, die folgend erläutert werden.

Als erstes Merkmal werden mehrdeutige Ziele aufgeführt, welche in der Regel unscharf formuliert sind, in Konflikt zueinanderstehen und aufgrund ihrer Vielschichtigkeit schwer miteinander zu vereinbaren sind (vgl. Baldrige et al. 1977: 128; Cohen et al. 1972: 1). Da an Hochschulen beispielsweise die Kernbereiche Forschung und Lehre parallel zueinander ablaufen, fällt es angesichts der vielfältigen Zielvorstellungen und Anforderungen sehr schwer, eine Zielpriorisierung vorzunehmen (vgl. Meier/Schimank 2010: 108f.) und im „Zielwirrwar“ (Schimank 2001: 224ff.) zu agieren.

Hochschulen sind zudem durch unklare und problematische Technologien geprägt, die von den Hochschulmitgliedern nicht vollumfänglich verstanden und beschrieben werden können (vgl. Baldrige et al. 1977; Cohen et al. 1972: 1), da sowohl im Bereich Forschung als auch im Bereich Lehre komplexe und schwer zu greifende Prozesse der Wissensgenerierung ablaufen, deren Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen sich nur schwer erschließen lassen (vgl. Musselin 2007: 71ff.). Zudem sind insbesondere im Forschungsbereich das Handeln der Hochschulakteure tendenziell durch einen Versuch-und-Irrtum-Ansatz geprägt und Lösungswege vielfältig. Da in einer Hoch-

schulanarchie die Individuen autonome Entscheidungen treffen, die von den Zielen der Gesamtorganisation abweichen können und nur bedingt eine Kontrolle und Koordination erfolgt (vgl. Cohen/March 1974: 33f.), fehlt es an klaren Vorgaben darüber, wie auftretende Probleme an Hochschulen zu lösen sind (vgl. Meier/Schimank 2010: 109).

Als drittes Merkmal von organisierten Anarchien, welches sich ebenfalls auf Entscheidungsprozesse an Hochschulen auswirkt, wird die Fluktuation von Teilnehmenden und ein damit verbundener kontinuierlicher Wechsel von beteiligten Akteuren in Entscheidungssituationen aufgeführt. Aufgrund der an Hochschulen charakteristischen akademischen Selbstorganisation erfolgt sowohl die Besetzung der bestehenden Hochschulgremien als auch die Besetzung von Leitungsfunktionen auf zentraler und dezentraler Ebene über Wahlen und mit einer befristeten Amtszeit. Da zudem die Wissenschaftler_innen im Laufe ihrer wissenschaftlichen Karriere häufiger die Hochschule wechseln, kann an Hochschulen weder mit einem stetigen Engagement noch mit einer kontinuierlichen Anwesenheit von Akteuren gerechnet werden, die an Entscheidungen beteiligt werden können (vgl. Cohen et al. 1972: 1).

Vor diesem Hintergrund stellt die Gestaltung von Entscheidungs- und Lösungsprozessen ein herausforderndes Unterfangen an Hochschulen dar, da Teilnehmende, die „nur lose und eher zufällig aufeinander bezogen sind und miteinander im Zeitverlauf wechselnde Bindungen eingehen“ (vgl. Meier/Schimank 2010: 110) nur dann Entscheidungen treffen, wenn sie zu einem günstigen Zeitpunkt zusammenkommen. Da Prozesse der Entscheidungsfindung an Hochschulen neben einer Irrationalität sehr häufig einen kontext- und situationsspezifischen Bezug aufweisen, besteht zudem die Tendenz, dass Entscheidungen nicht aufgrund von sachlichen Abwägungen, sondern aufgrund der Verfügbarkeit einer schnellen Lösung oder aufgrund der Hartnäckigkeit einzelner Akteure getroffen werden, die eine bestimmte Lösung favorisieren. Zudem können Entscheidungen auch durch ein Übersehen oder eine Flucht vor der Entscheidung vollzogen werden (vgl. Cohen et al. 1972: 9). An Hochschulen ist es daher oftmals schwer festzustellen, welche Probleme unter welchen Entscheidungsbedingungen bearbeitet werden sollten, welche Lösungen aus welchen Problemen resultieren und welche Akteure für das Treffen bestimmter

Entscheidungen zuständig sind (vgl. Hanft 2000b: 6). In der Hochschulforschung wird in Bezug auf die Handlungsbedingungen an Hochschulen jedoch auch darauf aufmerksam gemacht, dass Hochschulen durch diese Handlungsbedingungen dazu befähigt werden, ihren Forschungsaktivitäten nachgehen zu können (vgl. Cohen et al. 1972: 16f.) sowie in einer komplexen und mehrdeutigen Umwelt handlungsfähig zu sein und zu bleiben (vgl. Meier/Schimank 2010: 110).

3.1.2 Hochschulen als Expertenorganisationen

Das Modell der „*Professional Bureaucracy*“ (vgl. Mintzberg 1979 und 1983) – das im deutschen Hochschulkontext vor allem als professionelle Bürokratien und als Expertenorganisation (Laske et al. 2006: 104; Pellert 1999) bezeichnet wird – beschreibt nach Mintzberg Organisationstypen, welche über eine spezifische Wissensbasis verfügen, die zudem zentraler Kernprozess der Organisation ist (vgl. Grossmann et al. 1996; Mintzberg 1979: 348; Mintzberg 1983). In professionellen Bürokratien besteht der operative Kern aus Expert_innen, die über eine starke und machtvolle Stellung verfügen, da sie über ein Spezialwissen verfügen und schwerpunktmäßig für den Leistungserstellungsprozess der Organisation zuständig sind (vgl. Knust/Hanft 2009: 58).

Die Wissenschaftler_innen an Hochschulen agieren schwerpunktmäßig in ihren jeweiligen hochspezialisierten Fachdisziplinen und verfügen aufgrund ihrer fachlichen Autorität und Expertise über einen hohen Status und eine starke Autonomie (vgl. Mintzberg 1979: 357f.). Die Expert_innen identifizieren sich zudem sehr stark mit ihrer spezifischen, häufig international ausgerichteten wissenschaftlichen Gemeinschaft, in der fachliche Standards und Reputation wichtige Orientierungspunkte darstellen. Da die Wissenschaftler_innen innerhalb ihrer Hochschulen darüber hinaus vornehmlich in dezentralen Einheiten arbeiten, zeigen die Expert_innen als Organisationsmitglieder tendenziell eher wenig Engagement für die Zielsetzung der Gesamtorganisation und können sich zudem steuernden Eingriffen relativ leicht entziehen (vgl. Hanft 2000b: 14ff.; Mintzberg 1979: 357ff.).

In der Hochschulforschungsliteratur wird daher von einem strukturellen Widerspruch zwischen den individuellen Interessen der Professor_innen und Wissenschaftler_innen und den Interessen der Gesamtorganisation Hochschule gesprochen, welcher nicht einfach gelöst, jedoch in Einklang zu bringen sei. In Expertenorganisationen ergeben sich potentielle Konfliktfelder und Widerstände vor allem dann, wenn sich die Expert_innen mit bürokratischen Regeln und Standardisierungen konfrontiert sehen, die ihrem hohen Autonomieanspruch widersprechen. In solchen Fällen besteht das Risiko, dass die Wissenschaftler_innen ihrer eigenen Wissenschaftsdisziplin loyaler gegenüberstehen als der Gesamtorganisation Hochschule und Kritik oder Widerstand ausüben (Hüther 2010: 136ff.). Zudem ist in Expertenorganisationen in Bezug auf Entscheidungsfindungen zu berücksichtigen, dass die Expert_innen aufgrund ihrer autonomen und machtvollen Stellung in einer angemessenen Form beteiligt werden müssen und der Einfluss der strategischen Leitungsebene auf die Entscheidungsfindung eher schwach ausgeprägt ist (Grossmann et al. 1996; Mintzberg 1979: 376; Mintzberg 1983).

Vor diesem Hintergrund wird in der hochschulbezogenen Organisationsforschung im mikropolitischen Ansatz auch auf das Vorhandensein mikropolitischer Spiele aufmerksam gemacht, welche sich an Hochschulen anhand permanenter Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Interessengruppen zeigen, die ihre unterschiedlichen Ziele, Werte und Präferenzen durch eine strategische Nutzung von Macht und Einflussmöglichkeiten durchzusetzen versuchen (vgl. Baldrige 1977; Hanft 2008: 75ff.).

3.1.3 Hochschulen als lose gekoppelte Systeme

Das Konzept der lose gekoppelten Systeme bzw. der „*Loosely Coupled Systems*“ (vgl. Orton/Weick 1990; Weick 1976, 1983) weist darauf hin, dass Hochschulen kein einheitliches Gebilde darstellen. Vielmehr existieren diverse autonome Teilsysteme, die größtenteils unabhängig voneinander handeln, in einem Austauschverhältnis zueinanderstehen und innerhalb der Organisation Hochschule nur lose miteinander verbunden sind (vgl. Meier/Schimank 2010 a: 110; Weick 1983: 18).

An Hochschulen lassen sich als Subsysteme die Bereiche von Forschung und Lehre, die Ebene der Hochschulleitung mit ihren Referaten und Stabsstellen, die Hochschulverwaltung und zentrale Serviceeinheiten sowie die Gremienstrukturen der wissenschaftlichen und studentischen Selbstverwaltung identifizieren. Die lose Koppelung der Teilsysteme führt dazu, dass die Basiseinheiten der Hochschule – wie z.B. Institute, Fachbereiche, Fakultäten oder Abteilungen – organisationsstrukturell relativ unabhängig voneinander agieren (vgl. Hanft 2008: 80). Obwohl die Hochschulleitung in formaler Hinsicht die Hochschule als Gesamtorganisation vertritt, verfügt sie nur über einen begrenzten Spielraum und über begrenzte Möglichkeiten, die lose miteinander gekoppelten Teilsysteme der Hochschule zu koordinieren und zu steuern (vgl. Weick 1983: 22f.). Zudem ist das Leitungshandeln an Hochschulen in der Regel mit der fachlichen Arbeit der Expert_innen verknüpft (vgl. Pellert 1999).

Als positive Aspekte von einer losen Koppelung weisen Orton und Weick (1990) darauf hin, dass Hochschulen über bessere Anpassungsfähigkeit an Umweltveränderungen als andere Systeme verfügen, gerade weil sie aus lose miteinander und wenig formalisierten Strukturen bestehen, welche den Organisationsmitgliedern aufgrund der geringen Standardisierung größere Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume für ein selbstbestimmtes Handeln ermöglichen (vgl. Orton und Weick 1990: 210ff.). Als negative Aspekte lassen sich ein hoher Informations- und Kommunikationsbedarf, langwierige Prozesse zur Kompromiss- und Entscheidungsfindung sowie der Umstand aufführen, dass strategische und strukturelle Entwicklungsprozesse der Gesamtorganisation aufgrund einer mangelnden gemeinsamen Identität herausfordernd sind (vgl. Knust/Hanft 2009: 60).

In Ergänzung dazu argumentieren Meyer/Rowan (1977) aus Perspektive des neo-institutionalistischen Ansatzes⁵, dass an Hochschulen die Wahrscheinlichkeit gegeben ist, dass zwei parallele Organisationsstrukturen aufgebaut werden und eine Entkoppelung stattfinden kann,

⁵ Als ein theoretischer Ansatz aus dem Bereich der soziologischen Organisationstheorie versucht der Neo-Institutionalismus die Strukturen und Vorgehensweisen von Organisationen zu erklären. Diesem Ansatz nach orientieren sich Organisationen an den Leitgedanken, Erwartungen und Normen aus dem Bereich der Organisationsumwelt und verfolgen, u.a. durch den Aufbau von Fassaden, als primäres Gestaltungsziel die Erreichung einer Legitimation gegenüber ihrer Umwelt (vgl. Meyer/Rowan 1977).

indem Hochschulen zur Erfüllung externer Erwartungen eine nach außen hin sichtbare formale Arbeitsstruktur präsentieren, aber in der internen Hochschulpraxis keine Befolgung dieser definierten Arbeitsabläufe stattfindet (vgl. Hanft 2008: 73; Meyer/Rowan 1977). Damit macht der soziologische Neo-Institutionalismus in Bezug auf die Interaktion von Hochschulen mit ihrer Hochschulumwelt darauf aufmerksam, dass mit einer Übernahme und Einführung von institutionalisierten Regeln nicht nur eine Effizienz von Arbeitsprozessen verbunden ist, sondern dass dieses Vorgehen auch dazu dient, die Legitimität und Vertrauenswürdigkeit der Organisation Hochschule sicherzustellen (vgl. Hanft 2008: 74).

3.2 Politische Entscheidungsstrukturen und Management an Hochschulen

Neben dem Entscheidungsverhalten, welches dem Konzept der organisierten Anarchie und dem „Garbage-Can-Modell“ zufolge an Hochschulen beobachtet werden kann, existieren hochschultypische Entscheidungsstrukturen und Formen von Steuerung (siehe Kapitel 2.1), die in der Governance-Forschung als akademische Selbstorganisation und als hierarchische Selbststeuerung bezeichnet werden (vgl. Hüther/Krücken 2016: 137) und die Bedingungen für Leitungshandeln vorgeben.

Hochschulen sind traditionell durch eine *akademische Selbstorganisation* geprägt, welche auf den Grundsätzen der akademischen Gemeinschaft – wie beispielsweise dem Kollegialitätsprinzip – basiert (vgl. Huber 2012, S.240; Lange/Schimank 2007: 525) und Interaktions- und Entscheidungsprozesse an Hochschulen maßgeblich beeinflussen (vgl. Schimank 2007: 240). Aufgrund der grundgesetzlich verankerten „*Freiheit von Forschung und Lehre*“ können verbeamtete Professor_innen und Wissenschaftler_innen sich auf ihre individuelle Autonomie berufen und bezüglich der Leistungsprozesse in Forschung und Lehre ihre autonomen Entscheidungen treffen (vgl. Schimank 2007: 250). In den Gremien der akademischen Selbstverwaltung werden traditionell Themen zur Diskussion gestellt und per Mehrheitsentscheid entschieden, die an den Hochschulen eine übergeordnete Be-

deutung einnehmen (vgl. Hüther/Krücken 2016: 139). Ein wichtiger Bezugspunkt, welche die Handlungsorientierungen und das Handeln im akademischen Kontext prägen, sind zum einen die Fachdisziplinen (vgl. Pellert 1995, 1999) und zum anderen die gemeinsamen akademischen Werte und Normen der akademischen Profession (vgl. Schimank 2007: 241). Dieser starken Stellung der akademischen Profession – die auf Gleichheit basiert und nach dem Kollegialitätsprinzip funktioniert (vgl. Kehm/Lanzendorf 2005: 50) – stehen vergleichsweise schwache Leitungsfunktionen gegenüber, welche das Management an Hochschulen sowohl auf Hochschuleitungsebene als auch auf Ebene der Fakultäten und Studiengänge herausfordernd macht.

Im Zuge der in Kapitel 2.1 beschriebenen Hochschulreformen der letzten drei Jahrzehnte, wurde die *hierarchische Selbststeuerung* (vgl. Hüther/Krücken 2016: 137) an den Hochschulen gestärkt, welche durch Akteure mit Leitungs- und Managementaufgaben ausgeübt wird. Zu solchen Führungspersonen werden zum einen Präsident_innen und Rektor_innen sowie Vizepräsident_innen und Prorektor_innen auf Ebene der Hochschuleitung gezählt. Zum anderen sind auf Ebene der Fakultäten angesiedelte Dekan_innen und Prodekan_innen mit gesetzlich verankerten Leitungsfunktionen betraut (vgl. Schimank 2007: 251).

Da Hochschulen jedoch nach wie vor sehr stark durch die „Konsens-Kultur der akademischen Selbstorganisation“ (Schimank 2009: 131) geprägt sind, wird die hierarchische Selbststeuerung aus Perspektive der Governance-Forschung als die derzeit noch „am schwächsten ausgeprägte Governance-Dimension“ (Kehm/Lanzendorf 2005: 51) eingeschätzt. Diese Einschätzung wird dadurch begründet, dass aufgrund der „Dominanz der Fachdisziplin“ (Pellert 2000: 43), welche die Hochschule als Expertenorganisation charakterisiert, Entscheidungsprozesse nach wie vor stark durch die Fachdisziplin bestimmt werden und dass die innerhalb der akademischen Gemeinschaft bestehenden Werte, Selbstorganisationsprozesse und fachkulturell geprägte Perspektiven weiterhin eine wichtige Rolle an Hochschulen spielen (vgl. Pellert 1995: 87; Schimank 2005: 149; Wilkesmann 2017).

In der Hochschule als „multiple Hybridorganisation“ steht eine Hochschuleitung nach Kleimann (2016) daher „[...] vor der Herausforderung, divergierende, einander ausschließende und miteinander konfligierende Aufgaben und Erwartungen zu erfüllen, indem er diese

durch den Einsatz verschiedener, strukturell passender Leitungspraktiken zeitlich, sozial und sachlich ausbalanciert“ (Kleimann, 2016: 34). Zudem verfügen Funktionsträger_innen mit Leitungs- und Managementaufgaben aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen nur über eingeschränkte Handlungsspielräume und organisationale Anreizsysteme, was das Management und die Steuerung an Hochschulen herausfordernd macht (vgl. Hanft 2000a; Kleimann 2014; Pellert 1999; Wilkesmann 2017).

3.3 Zwischenfazit

An der Schnittstelle zwischen Governance-Forschung sowie organisations- und managementtheoretischen Forschungsperspektiven wird darauf aufmerksam gemacht, dass Hochschulen von ihrem Selbstverständnis her Schwierigkeiten damit haben, „sich selbst als Organisation zu begreifen“ (Pellert 2000: 39). Der Handlungskontext Hochschule wird insgesamt als sehr komplex verstanden, der zudem durch das vorhandene Spannungsfeld zwischen Profession und Organisation sowie durch die Vielfalt an Zielsystemen erhebliche Paradoxien aufweist (vgl. Barnett 2000; Meister-Scheytt/Scheytt 2005). Vor diesem Hintergrund wird auch auf die „Grenzen rationaler Steuerungszugänglichkeit und Selbstorganisationsfähigkeit von Hochschulen“ (Pastermack 2006: 213) hingewiesen. Als wesentliche Gründe für die Begrenzung von steuernden Eingriffen werden die organisationsstrukturellen Spezifika von Hochschulen – wie die Autonomie der Experten (vgl. Mintzberg 1979, 1983) oder die lose Kopplung der Organisationseinheiten (vgl. Weick 1976) – genannt, die in dem Unterkapitel 3.1 beschrieben wurden. Aus Perspektive der Hochschul- und Governanceforschung tragen die Themenfelder QS und QM zu einer Entwicklung im Hochschulbereich bei, welche als „*Organisationswerdung*“ der Hochschule thematisiert wird (vgl. Boer et al. 2007a und 2007b; Klope/Krücken 2012; Meier 2009; Pellert 1999).

Unterstützt durch die Hochschulreformen der letzten Jahrzehnte werden QS und QM in zunehmendem Maße als eine Management- und Steuerungsaufgabe von Hochschule begriffen (vgl. Klope/ Krücken 2012), welche mit einer Stärkung der Hochschule als Organisati-

on einhergeht (vgl. Krücken 2011: 109; Pellert 1999: 74). Die Entwicklung hat sich unter anderem im Bereich Studium und Lehre durch einen Aufbau hochschulinterner Strukturen und Prozesse zur Sicherung und Steuerung der Qualität bemerkbar gemacht (vgl. Pratasavitskaya/Stensaker 2010: 38; Seyfried/Ansmann 2018). Zudem lassen sich im Hochschulbereich eine Professionalisierung von Managementkompetenzen und -ressourcen (vgl. Krücken et al. 2012; Pellert 2005) beobachten, welche in der Schaffung neuer Personalstellen in den Bereichen der Verwaltung und des Service (vgl. Krücken et al. 2013; Pohlenz/Seyfried 2014; Seyfried et al. 2017) oder in der Herausbildung des neuen Berufsfeldes des Wissenschaftsmanagements ihren Ausdruck finden, zu dem beispielsweise auch zentral angesiedelte Stabsstellen für QM gehören (vgl. Blümel et al. 2011; Klope 2014; Pohlenz/Reith 2016).

An den aufgeführten Beispielen wird die Bandbreite an Veränderungsprozessen deutlich, die an Hochschulen in den letzten Jahren hochschulweit und auf Ebene der Studiengänge und Fakultäten initiiert worden sind und die in einem engen Zusammenhang mit gestiegenen Anforderungen an Management- und Steuerungsaufgaben stehen.

Anhand der Schilderungen wird aber auch erkennbar, dass Leitungs- und Managementtätigkeiten an Hochschulen unter den gesetzten Rahmenbedingungen und angesichts äußerst begrenzter Steuerungsmechanismen ein herausforderndes Unterfangen darstellen, welche eine gezielte Gestaltung und Steuerung von Veränderungsprozessen an Hochschulen als zielführend und erforderlich erscheinen lässt (vgl. Euler 2013: 42; Gerholz 2010, 2011; Schönwald 2007; Sonntag et al. 2008: 415).

Die Gestaltung von Veränderungsprozessen an Hochschulen sowie die Merkmale eines Veränderungsmanagements werden im folgenden Kapitel 4 beschrieben.

4. Organisationaler Wandel und Veränderungsprozesse an Hochschulen

In diesem Kapitel werden verschiedene Facetten und Elemente hochschulischer Veränderungsprozesse dargelegt, die sich in der Regel durch eine hohe Komplexität, Vielschichtigkeit und Dynamik auszeichnen. Dieser Umstand lässt sich auf die vielfältigen Impulse und Einflussfaktoren zurückführen, welche von der dynamischen Hochschulumwelt ausgehen und bei den Hochschulen Veränderungsdruck erzeugen (vgl. Kapitel 2).

An Veränderungsprozessen sind eine Vielzahl an externen und internen Interessensgruppen beteiligt, die unterschiedliche Anforderungen, Ansprüche und Perspektiven in den Prozess einbringen (siehe Kapitel 4.1). Aufgrund der Mehrdimensionalität von Veränderungsprozessen ergeben sich für Hochschulakteure verschiedene Handlungsfelder, da nicht nur strukturelle Anpassungen wie z.B. neue Prozesse oder Standards eingeführt werden müssen. Veränderungsprozesse berühren zudem die Dimensionen der Emotionen, Machtverhältnisse und Konflikte, welche in vielfältigen Wechselwirkungen zueinanderstehen. In diesem Zusammenhang besteht an Hochschulen auch ein Potential für Widerstände, die sich gegen die eingeführten Veränderungen richten können (siehe Kapitel 4.2). Um mit Veränderungsdruck und notwendigen Veränderungen proaktiv umgehen zu können, wird in der anwendungs- und forschungsorientierten Literatur zum Veränderungsmanagement eine gezielte Planung und Gestaltung von Veränderungsprojekten in ihrem zeitlichen Phasenverlauf empfohlen (siehe Kapitel 4.3). Je nach Ausmaß der Veränderungsnotwendigkeit können Veränderungsprojekte als längerfristig angelegte Prozesse unterschiedliche Ausprägungen in Bezug auf ihren Ressourceneinsatz und Zeitaufwand oder ihre Intensität aufweisen. Da Veränderungen zudem Unsicherheiten mit sich bringen und in der Regel nicht reibungsfrei verlaufen, liegt eine Berücksichtigung der verschiedenen Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen von prozessbeteiligten Akteuren nahe, um ihre Akzeptanz und Veränderungsbereitschaft zu fördern (vgl. Sonntag et al. 2008: 415f.). Um die verschiedenen Interessensgruppen in den Prozess einzubinden, werden in der Veränderungsmanagementliteratur Maßnahmen der Information, Kommunika-

tion, Partizipation und Kooperation (Cohen 2005: 94; Wittmann 2014a: 87) und damit verbundene Interventionen empfohlen (siehe Kapitel 4.3).

4.1 Akteure im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung

In Veränderungsprozessen sind verschiedene Akteursgruppen involviert, die durch ihre Anforderungen und Handlungen Einfluss auf die Entwicklungen von Veränderungsprojekten nehmen. Diese verschiedenen internen oder externen Akteure sind unterschiedlich stark von Veränderungen betroffen oder am Veränderungsprozessgeschehen beteiligt und bilden durch ihre verschiedenen Ansprüche, Anforderungen, Erwartungen und Interessen ein „politisches Kräftefeld“ (vgl. Müller-Stewens/ Lechner, 2005: 640). Im Hinblick auf die Implementierung eines QM-Systems im Bereich Studium und Lehre und auf ein Systemakkreditierungsverfahren üben die bereits in Kapitel 2 aufgeführten externen Interessensgruppen – wie z.B. Ministerien, Akkreditierungsrat oder Akkreditierungsagenturen – mit ihren Vorgaben und Anforderungen Einfluss auf Veränderungsprozesse an Hochschulen aus.

Die größte interne Interessensgruppe, welche von den Veränderungen im Bereich Studium und Lehre am stärksten betroffen ist, sind Lehrende, die in ihren Bereichen gewünschte Veränderungsmaßnahmen umsetzen müssen. An Hochschulen lassen sich zur Gruppe der Lehrenden sowohl Professor_innen als auch wissenschaftlich Mitarbeitende und Lehrbeauftragte zählen. Diese Kerngruppe kann zudem in verschiedene Funktionsträger_innen unterschieden werden, wovon die Fakultätsleitungen sowie die Studiengangsverantwortlichen aufgrund ihrer spezifischen Funktion im Bereich Studium und Lehre besonders intensiv vom Veränderungsprozess betroffen sind. Je nach Themengebiet sind auch Mitarbeitende aus den verschiedenen Abteilungen und der Verwaltung in den Veränderungsprozess involviert. Die externen Akkreditierungsvorgaben machen zudem den aktiven Einbezug der Zielgruppe der Studierenden sowie von Praxisvertreter_innen und Absolventen_innen in das Systemakkreditierungsverfahren erforderlich (vgl. AR 2013a).

Die Dynamik und Komplexität von Veränderungsprozessen bringen es mit sich, dass sich im Verlaufe des Prozesses verschiedene Einstellungen und Reaktionen von Akteuren zeigen und sich verschiedene Rollen herauskristallisieren (vgl. Müller-Stewens/ Lechner 2005: 642ff.; Rogers 2010: 263ff.; Vahs 2007: 329). Zentrale Funktionen im Veränderungsprozess nehmen verantwortliche Personen oder Gruppen ein, welche die Veränderungsprojekte aktiv initiieren, gezielt unterstützen, koordinieren und gestalten (vgl. Mohr 1997: 98ff.; Seufert 2013: 408ff.). Diese werden in der Literatur zum Veränderungsmanagement als „*Change Agents*“ bezeichnet und beispielsweise durch Caldwell (2003) folgendermaßen beschrieben: „[...] a change agent is defined as an internal or external individual or team responsible for initiating, sponsoring, directing, managing or implementing a specific change initiative, project or complete change programme“ (Caldwell 2003: 139f.).

In diesem Sinne übernehmen Hochschulleitungen und Verantwortliche für QM im Rahmen von Systemakkreditierungsverfahren als aktive und impulsgebende Akteure diverse Rollen und Aufgaben, die im Zentrum dieser Untersuchung stehen (siehe Kapitel 5 und Kapitel 9.5).

In der Literatur zum Veränderungsmanagement findet sich eine Bandbreite an heterogenen Rollenverständnissen, Aufgabenspektren, Kompetenzen und Fähigkeiten, über die Veränderungsakteure bzw. „*Change Agents*“ verfügen sollten (vgl. Caldwell 2003; Wittmann 2014a: 97ff.; Wittmann 2014b: 164ff.). So werden veränderungsverantwortliche Akteure beispielsweise als „*Prozessbegleiter*“ (Schein 2000: 39), „*Promotoren*“ (Witte 1973; Hauschildt/ Salomo 2011: 125ff.), „*Change Leader*“ (Kotter 2007), „*Change Manager*“ (Caldwell 2003: 135), als „*Team*“ (Fullan/Scott 2009, S.127) oder als „*Berater*“ (Caldwell 2003: 140) charakterisiert.

Vor dem Hintergrund, dass Veränderungen und Lernprozesse eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen (vgl. Fandel-Meyer/Seufert 2010: 14), werden insbesondere für Bildungsorganisationen die Rollen von Veränderungsakteuren als „*Leader as Learner*“ (vgl. Scott et al. 2008), „*Leader as Model*“ sowie „*Leader as Teacher*“ (vgl. Fullan/Scott 2009: 101ff.) hervorgehoben. In der Literatur zum Veränderungsmanagement werden darüber hinaus für Bildungsorganisationen und insbesondere für Hochschulen Teamorien-

tierte und kooperative Ansätze empfohlen, da diese am besten mit den spezifischen Rahmenbedingungen und dem Konsensprinzip an Hochschulen vereinbar sind (vgl. Fullan/Scott 2009: 127; Hall/Hord 2011: 14f.; Lueddeke 1999: 245; Scott et al. 2008). Diese dargelegten Rollenzuschreibungen veranschaulichen die Mehrdimensionalität und Komplexität der Funktionen und Aufgaben, mit denen Veränderungsakteure in Veränderungsprojekten konfrontiert sind.

Aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen an Hochschulen und den Besonderheiten ihrer Organisationsmitglieder (Kapitel 3), besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass von Seiten der Kerngruppe der Professor_innen und Wissenschaftler_innen Widerstände gegen Veränderungen im Bereich Studium und Lehre auftreten. Um das facettenreiche Phänomen des Widerstands zu beleuchten, werden daher im folgenden Kapitel verschiedene theoretische Perspektiven auf Widerstand vorgestellt.

4.2 Widerstände als Begleitphänomen von Veränderungsprozessen

Wie bereits angedeutet, sind Widerstände von Prozessbeteiligten häufig zu beobachtende Begleiterscheinungen in komplexen organisationalen Veränderungs- und Entwicklungsprozessen (vgl. Müller-Stewens/Lechner 2005: 590; Seufert 2013: 407). Bei einer näheren Betrachtung zeigt sich, dass Widerstand von Akteuren – je nach situativem Kontext – in ganz unterschiedlichen Dimensionen ausgedrückt wird (Courpasson/Vallas 2016a: 8). Widerstand in Organisationen lässt sich daher nicht als ein einheitliches Phänomen beschreiben, sondern umfasst eine Bandbreite an verschiedenen Ursachen, Formen und Motivlagen für Widerstand (vgl. Seufert 2013: 413). Die Komplexität der Widerstandsthematik wird von diversen Forschungsdisziplinen aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten untersucht (vgl. Courpasson/Vallas 2016b).

Zur Beschreibung von Widerstandsphänomenen und zur Differenzierung von Widerständen wird in der sozialwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Literatur zwischen verschiedenen Ausdrucksformen und Motiven von Akteuren unterschieden. Widerstand

und damit verbundene verbale und nonverbale Ausdrucksformen können sich sowohl als offensichtlicher und aktiver Protest als auch als subtile Handlungspraktiken manifestieren.

So nehmen aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive beispielsweise Doppler und Lauterburg (2005) in ihrer Vier-Felder-Matrix eine Kategorisierung in aktive, passive, verbale und nonverbale Widerstände vor, die sich bei aktivem Widerstand als Widerspruch oder Aufregung zeigen und bei passivem Widerstand als Ausweichen oder als Lustlosigkeit bemerkbar machen können (vgl. Doppler/Lauterburg 2005: 327).

In der sozialwissenschaftlichen Literatur machen insbesondere handlungstheoretische und kulturanthropologische Ansätze darauf aufmerksam, dass in Organisationen nicht nur offensichtliche Widerstandspraktiken wie aktive oder passive Widerstände vorherrschen, die sich beispielsweise gegen organisationale Umstrukturierungen richten. Mitglieder von sozialen Gruppierungen und Organisationen können zudem sehr kreativ und subtil mit Hierarchie und Kontrolle umgehen und – u.a. durch distanzierende und mehrdeutige sprachliche Ausdrucksformen wie z.B. Ironie – Widerstand leisten (vgl. Anderson 2008; Lust/Scheytt 2017; Scott 1985, 1990).

Bei der Untersuchung von Widerstand an Hochschulen haben sozialwissenschaftliche Forschungsarbeiten eine Vielfalt an spezifischen Formen akademischen Widerstands identifiziert, deren Ursachen auf die Besonderheiten des Organisationstyps Hochschule zurückgeführt werden. So identifiziert beispielsweise Anderson (2006, 2008) im Rahmen einer empirischen Untersuchung zur Implementierung von QM-Systemen an australischen Universitäten verschiedene Formen akademischen Widerstands. Neben offensichtlichen Widerstandsformen führt Anderson mehr oder weniger öffentliche Ausdrucksformen von Widerstand an, welche sich als sachbezogene Kritik an QM äußern oder als aktive oder passive Verweigerung zu Tage treten kann, indem beispielsweise Anforderungen ignoriert werden (vgl. Anderson 2008: 259f.). Zudem weist sie auf verdeckte und subtile Formen von Widerstand hin, die ihren Ausdruck beispielsweise in dem Hinweis auf die Unvereinbarkeit von Anforderungen mit akademischen Werten finden (vgl. Anderson 2006; Anderson 2008: 261f.) oder sich als eine handlungspragmatisch orientierte Erfüllung von gestellten Mindestanforderungen äußert (vgl. Anderson 2008: 264f.).

Bei den meisten Ansätzen zur Erforschung von Widerstand werden sowohl offene als auch subtile Formen des Widerstands als ein intentionales Handeln von widerständigen Akteuren verstanden. Zur Erweiterung dieser Forschungsperspektive auf Widerstand und bezugnehmend auf die sozialkonstruktivistische Perspektive des symbolischen Interaktionismus (Blumer 1969) machen neuere Forschungsansätze darauf aufmerksam, dass Widerstand nicht immer Ausdruck eines greifbaren und intentionalen Handelns ist, sondern dass Widerstand als soziale Tatsache auf einer Zuschreibung beruht und somit auch nicht-intendiert sein kann (vgl. Hollander/Einwohner 2004; Lust/Scheytt 2017; Volmerg et al. 1995).

Nicht-intendierter Widerstand wird dabei als das „Ergebnis eines Zuschreibungsprozesses“ (Lust/Scheytt 2017: 655) verstanden, bei dem Akteure einen Deutungsakt vornehmen und aus ihrer subjektiven Perspektive die Handlung anderer Akteure als widerständig auslegen. In diesem Zusammenhang wird auf den „Rashomon Effekt“ (vgl. Courpasson/Vallas 2016a) verwiesen, der das Phänomen beschreibt, dass ein und dasselbe soziale Phänomen von Akteuren – abhängig von ihrer jeweiligen Perspektive – sehr unterschiedlich eingeschätzt werden kann. Der Begriff des Nicht-intendierten Widerstands bezieht sich nach Hollander und Einwohner (2004) somit zum einen auf die von außen erfolgenden Widerstandszuschreibungen und zum anderen auf Handlungen, welche unbeabsichtigte Folgen nach sich ziehen, da sie von anderen Akteuren als Widerstand gedeutet werden, obwohl sie von den ausführenden Akteuren gar nicht als Widerstand gedacht waren (vgl. Hollander/Einwohner 2004: 542ff.). Zudem macht diese Forschungsperspektive darauf aufmerksam, dass Zuschreibungen von Motiven des Widerstands auch Auswirkungen auf die Handlungen von widerständigen Akteuren haben können, da sich im Rahmen sozialer Interaktionsprozesse bei allen prozessbeteiligten Akteuren Vorstellungen von Widerstand verfestigen und auf diesem Wege zu einer sozialen Tatsache werden lassen (vgl. Lust/Scheytt 2017: 659). Damit weist der Forschungsansatz mit Blick auf nicht-intendierte Widerstände deutliche Parallelen zu den in Kapitel 5 geschilderten Perspektiven auf das handelnde Zusammenwirken von Akteuren und die Wechselseitigkeit zwischen sozialem Handeln und Strukturen auf.

Angesichts der Komplexität von Veränderungsprozessen, in denen verschiedene Prozessbeteiligte involviert sind und vielfältige Heraus-

forderungen auftreten können (vgl. Reiß 1997a), versuchen Phasenmodelle zum Veränderungsmanagement eine Orientierung zu bieten. Die Grundannahmen solcher Modelle sowie die typischen Phasen eines Veränderungsprozesses werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

4.3 Veränderungsmanagement im Phasenverlauf von Veränderungsprojekten

Veränderungsmanagement bzw. „*Change Management*“ kann als eine spezifische Form des Managements beschrieben werden, das eine zielorientierte Transformation bestehender Strukturen beabsichtigt. So definieren beispielsweise Bretschneider und Pasternack (2007) Change Management als ein „Management des geplanten organisatorischen Wandels unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Schwierigkeiten, die der Gestaltung hoch komplexer und vernetzter sozialer Systeme innewohnen. [...] Wie jedes Management umfasst auch Change Management Aktivitäten in 3 Dimensionen: OE (Veränderung der Strukturen und Prozesse), Personalentwicklung (Veränderung des Verhaltens) sowie Kulturentwicklung (Veränderung der Werte und Normen)“ (Bretschneider/Pasternack 2007: 403).

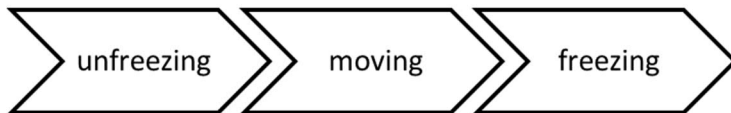
In der Forschungs- und Praxisliteratur zum Veränderungsmanagement ist die Grundannahme weit verbreitet, dass Veränderungsprojekte als dynamische Prozesse ein ähnliches Muster aufweisen und in ihrem Phasenverlauf in zeitlicher Reihenfolge gestaltet werden können (Greif et al. 2004: 56; Seufert 2013: 415). Diese Prozessperspektive auf Veränderungsmanagement ist als zentrales Prinzip in verschiedenen idealtypischen Phasenmodellen aus dem Wirtschafts- und Hochschulbereich verankert. Generelle Zielsetzung der Veränderungsmanagement-Modelle ist es, eine Orientierungs- und Strukturierungshilfe zu bieten, um Veränderungsprojekte bewusst zu initiieren, gezielt planerisch-konzeptionell auszugestalten und operativ umzusetzen (Wittmann 2014a: 131ff.).

Alle Phasenmodelle nehmen auf das Ursprungsmodell des Sozialwissenschaftlers Kurt Lewin (1947) Bezug, der Ende der 1940er Jahre das „*Drei-Phasen-Modell der Veränderung*“ konzipierte. Aus seiner Perspektive lassen sich Veränderungsprozesse als ein psychologisches

Kräftefeld betrachten, das sich in den verschiedenen Phasen auswirkt. Dabei zeigen sich Kräfte, welche die Veränderungsabsichten fördern und solche, die den Wandel blockieren (vgl. Lewin 1947: 34f.). Lewins Ansatz nach existiert ein Gleichgewichtszustand der Kräfte, bevor die Organisation ihre Ausgangssituation verlässt und einen Veränderungsprozess in die Wege leitet.

Wie Abbildung 3 visualisiert, werden nach Lewin mit Beginn des Veränderungsprojektes die folgenden drei Phasen durchlaufen:

Abbildung 3: Drei-Phasen-Modell der Veränderung



Quelle: Eigene Darstellung nach Lewin 1947: 34-35

In einem ersten Schritt beginnt die Phase des Auftauens („*unfreezing*“), in der innerhalb der Organisation die Notwendigkeit des Wandels verdeutlicht und eine Veränderungsbereitschaft geschaffen wird. In die zweite Phase der Bewegung („*moving*“) tritt die Organisation ein, wenn durch die Durchführung der Veränderungsmaßnahmen ein Aufbrechen und eine Weiterentwicklung von Strukturen erfolgt. In der Phase der Bewegung, in der sich die bestehende Ordnung der Organisation verändert, zeigen sich z.B. Spannungen und Widerstände als Kräfte, welche den Wandel blockieren können. In der finalen und dritten Phase der Verfestigung („*freezing*“) wird der Veränderungsprozess abgeschlossen und das Gleichgewicht der Kräfte auf einem höheren Entwicklungsniveau der Organisation wiederhergestellt (Greif et al. 2004: 56ff.).

In der Forschungs- und Praxisliteratur werden als positive Merkmale des Ansatzes von Lewin die Eingängigkeit und Plausibilität des differenzierten Phasenmodells sowie die damit verbundenen Grundgedanken, dass Widerstände wahrscheinlich sind und dass Veränderungsprojekte bewusst initiiert und gestaltet werden können, als positiv hervorgehoben. Als Kritikpunkte an Lewins dreistufigem Grund-

modell werden angemerkt, dass der lineare Phasenverlauf zu idealtypisch und vereinfacht dargestellt ist, da Veränderungsprojekte in der realen Umsetzungspraxis vielschichtig sind, in Organisationen häufig parallele Veränderungsprozesse ablaufen und sehr häufig kein klares Projektende oder ein finaler Zustand der Verstetigung erreicht werden kann (vgl. Mohr/Woehe 1998: 37f.; Müller-Stewens/Lechner 2005: 581).

Aufbauend auf dem Ansatz von Lewin wurden in den letzten Jahrzehnten Phasenmodelle für den Wirtschafts- und Bildungsbereich entwickelt, die in Bezug auf die Einteilung der Veränderungsprozessphasen leicht variieren und prozessphasenbezogene Aktivitäten unterschiedlich differenziert darstellen. Allen Phasenmodellen liegt das Ablaufmuster zugrunde, dass der Einstieg in den Veränderungsprozess mit einer grundlegenden Analyse der Ausgangssituation beginnt, eine Phase der Konzeption und Implementierung folgt und der Prozess mit einer Phase der Verstetigung und Weiterentwicklung endet (vgl. u.a. Kotter 2007: 99; Krüger 2006: 67; Müller-Stewens/Lechner 2005: 610).

Modelle, welche für den Bildungs- und Hochschulbereich entwickelt wurden, betonen in Bezug auf die phasenbezogene Ausgestaltung der einzelnen Aktivitäten die Wichtigkeit der Berücksichtigung der Spezifika von Hochschulen und den Einsatz stark partizipativ angelegter Verfahren (vgl. u.a. Lueddeke 1999: 249; Schönwald 2007: 191ff.; Wittmann 2014a: 274). Partizipative Maßnahmen sollen dabei unterstützen, insbesondere bei der Professorenschaft Akzeptanz zu erwirken, das Fachwissen der Expert_innen zu integrieren und einen gemeinsamen Lernprozess zu initiieren (vgl. Schönwald 2007: 205ff.). Bei hochschulspezifischen Modellen werden zudem die Schaffung veränderungsförderlicher Rahmenbedingungen durch die projektverantwortlichen Veränderungsakteure und das Angebot an diversen Formen der Unterstützung hervorgehoben (vgl. Wittmann 2014a: 133). Neben Partizipation sowie dem Angebot an Unterstützungs- und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen werden die Elemente der Reflexion und Evaluation in allen Phasen des Prozessverlaufs und ein damit verknüpftes kritisches Hinterfragen aller Aktivitäten als wichtig eingestuft.

Vor dem Hintergrund, dass im Rahmen dieser Untersuchung bei der Analyse und Strukturierung der empirischen Befunde eine Katego-

risierung nach den verschiedenen Prozessphasen vorgenommen wurde (vgl. Kapitel 9.1), sollen in Anlehnung an die o.g. Phasenmodelle im Folgenden die typischen Charakteristika der vier Teilphasen eines Veränderungsprozesses – Initiierung, Design, Implementierung sowie Weiterentwicklung und Verstetigung – im Überblick vorgestellt werden (vgl. Wittmann 2014a: 274).

Die folgende Abbildung 4 veranschaulicht daher nicht nur den idealtypischen Phasenverlauf von Veränderungsprojekten, sondern zeigt auch die Gliederung der vier Veränderungsprozessphasen auf, die mit ihren Charakteristika in den folgenden Kapiteln 4.3.1 bis 4.3.4 dargestellt werden:

Abbildung 4: Typische Phasen eines Veränderungsprozesses



Quelle: Eigene Darstellung nach Wittmann 2014a: 274

4.3.1 Initiierungsphase

Wie bereits in Kapitel 2 aufgezeigt, gehen Veränderungsprozessen an Hochschulen verschiedene externe und interne Auslöser voraus. Als äußere Einflussfaktoren lassen sich die bereits in Kapitel 2 geschilderten Veränderungen in der Hochschulumwelt aufführen, die auf den verschiedenen Ebenen des Hochschulsystems Handlungsdruck erzeugen und Hochschulen dazu veranlassen, ihre Ausgangssituation zu reflektieren und auf die zentralen Herausforderungen zu reagieren. Interne Auslöser für Veränderungen können diverse Initiativen einzelner Akteure sein, welche aus unterschiedlichen Anlässen in der Hochschule entstanden sind (vgl. Wittmann 2014a: 201). Zur Vorbereitung eines hochschulinternen Veränderungsprojektes stehen in der Einstiegsphase in einen Veränderungsprozess idealtypischer Weise eine Analyse der Ausgangslage und eine damit verbundene Identifikation

der verschiedenen Herausforderungen im Vordergrund. In den verschiedenen Phasenmodellen des Veränderungsmanagements nimmt eine differenzierte Analyse der Ausgangssituation einen hohen Stellenwert ein. Diese soll dabei unterstützen, eine grundsätzliche Orientierung in Bezug auf die Notwendigkeit und das Ausmaß des Veränderungsprozesses vorzunehmen und – beispielsweise durch die Identifikation beteiligter interner und externer Interessensgruppen – mögliche Handlungsoptionen abzuleiten (vgl. Wittmann 2014a: 166).

Zur Initiierung eines umfangreichen Veränderungsprozesses an Hochschulen ist nach vorgenommener Analyse und Entwicklung einer strategischen Perspektive die Legitimierung des Veränderungsprojektes ein wesentlicher und erster kritischer Schritt. Aufgrund der hochschulspezifischen Entscheidungsstrukturen werden strategische Entwicklungsprojekte an Hochschulen nicht allein durch die Hochschulleitung, sondern in der Regel durch eine Zustimmung und Beschlussfassung der zentralen Gremien der Hochschule legitimiert (vgl. Kapitel 10.1). In diesem Zusammenhang kann der Hochschulöffentlichkeit durch die Veränderungsakteure signalisiert werden, dass ein hohes Interesse am Veränderungsprojekt besteht und diesem eine hohe Priorität beigemessen wird (vgl. Hall/Hord 2011: 150f.; Wittmann 2014a: 118). Aufbauend auf den Analysen der Initiierungsphase werden in der nachfolgenden Gestaltungs- und Konzeptionsphase die Planungen des Veränderungsprojektes konkretisiert.

4.3.2 Gestaltungs- und Konzeptionsphase (Design)

In der Gestaltungs- und Konzeptionsphase sind idealtypischer Weise die Erarbeitung einer gemeinsamen Vorstellung über die geplanten Veränderungsmaßnahmen, die Definition strategischer Veränderungsziele, der Entwurf einer Orientierung gebenden Veränderungskonzeptes sowie der Aufbau geeigneter Strukturen typische Aufgabenschwerpunkte von umsetzenden Akteuren (vgl. Wittmann 2014a: 167f.). Für die weitere Ausgestaltung des Veränderungsprojektes stehen im Rahmen der Designphase Klärungs- und Entscheidungsprozesse im Mittelpunkt, welche die Prozessbeteiligung von Akteuren, Organisationsstrukturen und Ressourcen betreffen. In Bezug auf Organisationsstrukturen ist zu entscheiden, ob eine Erweiterung oder Neuausrichtung

bereits etablierter formaler Strukturen erfolgen soll oder ob neue formelle oder informelle Unterstützungsstrukturen, z.B. im Bereich des QM, etabliert werden sollen.

Da begrenzte Ressourcen die Ausgestaltung des Veränderungsprojektes einschränken oder gar verhindern können, ist in der Konzeptionsphase zudem eine Klärung der zur Verfügung stehenden finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen ein weiterer entscheidender Planungsschritt (vgl. Fandel-Meyer/ Seufert 2010: 72; Wittmann 2014a: 168). In der Literatur zum Veränderungs- und Qualitätsmanagement wird die Ressource Zeit als wesentlicher und zugleich kritischer Faktor herausgestellt, die eine Prioritätensetzung im Projektverlauf erforderlich macht (vgl. Hall/Hord 2011: 149f.). So weist beispielsweise der Wissenschaftsrat darauf hin, dass der Aufbau eines QM-Systems ausreichend Zeit benötigt und dafür häufig nur knappe zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. WR 2012: 82). Vor diesem Hintergrund agieren Hochschulen bei der Konzeption eines akkreditierungsfähigen QM-Systems und bei der Vorbereitung auf eine Systemakkreditierung in einem Spannungsfeld, welches sich zwischen den internen Vorstellungen, Möglichkeiten und Ressourcen sowie den externen Akkreditierungsanforderungen aufspannt (vgl. Wittmann 2014a: 258). In der Gestaltungsphase wird in der Regel nur eine grobe Zeitplanung des geplanten Prozessverlaufs vorgenommen und wesentliche Meilensteine des Veränderungsprojektes definiert, da in dieser Phase die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Konzeptbausteine für die umsetzenden Akteure in der Regel noch schwer voraussehbar und definierbar sind (vgl. Müller-Stewens/Lechner 2005: 618; Wittmann 2014a: 246). Nach Umsetzung der Konzeption und Gestaltung des Veränderungsprojektes folgt idealtypischerweise die Implementierung der geplanten Veränderungsmaßnahmen.

4.3.3 Implementierungsphase

Bei der Durchführung von tiefgreifenden Veränderungsprozessen sind die umsetzenden Akteure insbesondere in der Implementierungsphase mit typischen Problemen und Herausforderungen konfrontiert. Für diese Phase ist ein hoher Zeitbedarf ebenso charakteristisch wie das Auftreten von Widerständen und ungeplanten Ereignissen, welche

sich insbesondere in dieser Phase zeigen und das Umsetzungsverfahren verzögern können (siehe Kapitel 9.2). Im Rahmen der Implementierungsphase sind Veränderungsakteure typischerweise damit beschäftigt, das Veränderungsprojekt innerhalb der Hochschule voranzutreiben und zu verbreiten sowie prozessbetroffene Akteure zu motivieren und für eine Umsetzung der Veränderungsmaßnahmen zu gewinnen. Aufgrund der kollegial und dezentral geprägten Entscheidungsstrukturen an Hochschulen, der fachkulturellen Vielfalt und dem ausgeprägten Autonomiebewusstsein der Lehrenden, haben Veränderungsakteure nur sehr begrenzte Möglichkeiten, Veränderungsmaßnahmen direktiv durchzusetzen (vgl. Schönwald 2007: 205; siehe Kapitel 3). Zur Unterstützung der Implementierungsaktivitäten wird in der Literatur zum Veränderungsmanagement daher der Einsatz von Interventionen empfohlen, welche sich im Idealfall an der Strategie und Konzeption des Veränderungsprojektes orientieren sowie die organisationsstrukturellen Besonderheiten der Hochschule und die Bedarfe der beteiligten Akteure berücksichtigen (vgl. Wittmann 2014a: 153f.).

Um mit auftretenden Herausforderungen und möglichen Konflikten im Veränderungsprozess umgehen zu können und die Umsetzung der Veränderungsmaßnahmen in dem lose gekoppelten System Hochschule voranzutreiben, sind die Veränderungsakteure immer wieder gefordert, eine präzise Einschätzung der Situation vorzunehmen, um entsprechenden Handlungsbedarf ableiten zu können (vgl. Wittmann 2014a: 171). Da zu Beginn des Veränderungsprozesses in der Regel nur wenige aktive Prozessbeteiligte in die Verbreitungen zum Veränderungsprojekt eingebunden sind, und erst im fortschreitenden Prozessablauf weitere Organisationsmitglieder eingebunden werden, können sich insbesondere in der Implementierungsphase unterschiedliche Realitäten sowie stark abweichende Wissensstände und Akteursperspektiven zeigen (vgl. Müller-Stewens/ Lechner 2005: 647ff.; Wittmann 2014a: 124). Im Prozessverlauf können darüber hinaus in den einzelnen Teilbereichen der Hochschule verschiedene Geschwindigkeiten der Umsetzung auftreten, da u.a. die prozessbeteiligten Akteure sich unterschiedlich schnell auf die Umsetzung der Veränderungen einlassen (vgl. Wittmann 2014a: 154).

Vor diesem Hintergrund werden eine flexible Planung der Implementierungsbemühungen und ein breites Repertoire an Interventionen

(siehe Kapitel 4.4) empfohlen, welche je nach Situation und Bedarfen der prozessbeteiligten Akteure flexibel eingesetzt werden können (vgl. Wittmann 2014a: 153f.). In der Implementierungsphase sind die Überwachung des Prozessfortschritts und die regelmäßige Feststellung des Implementierungsgrades der eingeführten Veränderungsmaßnahmen wesentliche Aufgaben der Veränderungsakteure. Nach erfolgter Implementierung schließt die folgende Phase der Verstetigung und Weiterentwicklung an.

4.3.4 Verstetigungs- und Weiterentwicklungsphase

Gegen Ende des Veränderungsprozesses liegt in der Phase der Konsolidierung und Weiterentwicklung die Herausforderung für die gestaltenden Akteure typischerweise darin, die eingeführten Strukturen und Verfahren aufrecht zu erhalten und deren nachhaltige Verstetigung und kulturelle Verankerung herzustellen. Um den Veränderungsprozess zu einem Abschluss bringen zu können, stehen Entscheidungen darüber an, wie eine kontinuierlichen Weiterentwicklung der eingeführten Maßnahmen und Instrumente gewährleistet werden kann (vgl. Wittmann 2014a: 172). Mit der Feststellung des aktuellen Entwicklungsstands des Veränderungsprozesses erfolgt in der Regel eine Reflexion darüber, ob die geplanten Veränderungsziele erreicht, die eingeführten Maßnahmen und Instrumente angenommen wurden oder ob eventuelle Nachsteuerungsprozesse notwendig sind (vgl. Wittmann 2014a: 160f.). Hochschulspezifische Modelle zum Veränderungsmanagement verweisen darauf, dass eine Reflexion und die Durchführung von Nachsteuerungsprozessen im Idealfall in allen Phasen des Veränderungsprozesses eingeplant werden sollte, um eine nachhaltige Verstetigung der Veränderungsmaßnahmen frühzeitig einzuleiten und nicht erst zum Abschluss des Veränderungsprojektes zum Thema zu machen.

Nach erfolgter Schilderung der charakteristischen Phasen eines Veränderungsprozesses lässt sich für alle Phasenmodelle kritisch anmerken, dass diese strukturierten Modelle einen instrumentellen Charakter aufweisen und nur einen idealtypischen Zustand abbilden können, der in der Regel von der realen Umsetzungspraxis abweicht. So zeigt sich als ein typisches Verlaufsmuster in der praktischen Umset-

zung von Veränderungsprozessen häufig, dass der Schwerpunkt der Aktivitäten auf der konzeptionellen Planung des Veränderungsprojektes liegt und nachfolgenden bzw. parallel laufenden Implementierungsschritten im Gegensatz dazu eher weniger Beachtung geschenkt wird (vgl. Hall/Hord 2011: 147; Wittmann 2014a: 112). Zudem laufen die einzelnen Phasen eines Veränderungsprojektes in der Realität nicht linear und überschneidungsfrei nacheinander ab, da Prozessdynamiken auftreten und Rahmenbedingungen sich verändern können (vgl. Brown, 2012: 145). Für Veränderungsprozesse ist vielmehr ein sequentiell-iterativer Prozesscharakter charakteristisch, der sich durch vielfältige Rückkoppelungen, z.B. zwischen der Gestaltungs- und Implementierungsphase, zeigt (vgl. Lueddeke 1999; Wittmann 2014a: 133). Zudem wird in der Literatur zum Veränderungsmanagement darauf hingewiesen, dass eine Orientierung an allgemeinen Phasenmodellen zur Umsetzung eines Veränderungsprojektes zwar hilfreich sein kann, aber immer eine Anpassung an die konkreten hochschulinternen Rahmenbedingungen und den spezifischen Kontext erfolgen sollte (vgl. Wittmann 2014a: 273f.).

In diesem Zusammenhang wird darüber hinaus zum Veränderungsmanagement kritisch angemerkt, dass Veränderungsprojekte zwar gezielt beeinflusst, aber nicht bis ins Detail gemanagt werden können und einer vollumfänglichen Steuerung und Beherrschbarkeit von Veränderungsprozessen Grenzen gesetzt sind (vgl. Euler 2008: 18; Fandel-Meyer/Seufert, 2010: 5). Dies gilt auch für den Einsatz von Interventionen, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

4.4 Interventionen zur Gestaltung von Veränderungsprozessen

In der praxis- und forschungsbezogenen Literatur zum Veränderungsmanagement wird darauf hingewiesen, dass Interventionen eine wichtige Funktion im Veränderungsprozess einnehmen. Aus einer managementbezogenen Perspektive betrachtet, zielt der Einsatz verschiedener Arten von Interventionen in Veränderungsprojekten darauf ab, die mit dem Veränderungsprozess verbundenen strategischen Ziele zu erreichen und den Erfolg des Veränderungsprojektes durch eine

aktive Gestaltung sowie durch eine Unterstützung der Prozessbeteiligten zu befördern (vgl. Schönwald 2007: 205ff.; Hall/Hord 2011: 12ff.). Interventionen lassen sich als geplante Aktivitäten, Maßnahmen oder Veranstaltungen von Veränderungsakteuren definieren, mit denen das Veränderungsprozessgeschehen sowie die prozessbeteiligten Akteure gezielt beeinflusst werden sollen (vgl. Gerholz 2010: 96ff.; Hall/Hord 2011: 143ff.; Seufert 2013: 422ff.).

Der Einsatz von Interventionen kann auf verschiedenen Ebenen der Organisation – wie z.B. in der Verwaltung oder auf Ebene eines Studiengangs umgesetzt werden – oder auf die verschiedenen Phasen eines Veränderungsprozesses abgestimmt sein (vgl. Gerholz 2010: 98; Seufert 2013: 423). Da aus Perspektive des Veränderungsmanagements innerhalb der verschiedenen Phasen eines Veränderungsprozesses wechselnde Anforderungen auftreten, weisen die vielfältigen Interventionen einen unterschiedlichen Grad an Komplexität und unterschiedliche Ausprägungen auf (vgl. Euler 2008: 18; Gerholz 2010: 96ff.; Hall/Hord 2011: 12). Zudem können Interventionen in Bezug auf ihr Ausmaß, ihre zeitliche Dauer und die Anzahl der beteiligten Personen variieren (vgl. Hall/Hord 2011: 156ff.; Wittmann 2014a: 114).

Alle Arten von Interventionen können sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf den weiteren Verlauf eines Veränderungsprojektes haben, wobei die von ihnen ausgehende Effekt nur beschränkt vorausgesehen werden können (vgl. Hall/Hord 2011: 144ff.; Müller-Stewens/Lechner 2005: 568). Als negative Effekte lassen sich beispielsweise verschiedene Formen des Widerstands von beteiligten Akteuren aufzählen, welche typischerweise in Veränderungsprozessen auftreten (vgl. Kapitel 4.2 und Kapitel 9.2).

Bei der Planung und Gestaltung von Interventionen werden in der Literatur zum Veränderungsmanagement idealtypischerweise eine Orientierung an der Strategie und Zielsetzung des Veränderungsprojektes ebenso empfohlen, wie eine Abstimmung der Interventionen auf die verschiedenen Handlungskontexte und Zielgruppen (vgl. Hall/Hord 2011: 156ff.). Im dynamischen und komplexen Veränderungsprozessgeschehen lassen sich diese idealtypischen Gestaltungsanforderungen an Interventionen jedoch angesichts der verschiedenen Handlungsfelder nicht immer widerspruchsfrei und lehrbuchhaft umsetzen (vgl. Wittmann 2014a: 169). In Bezug auf den Einsatz in ver-

schiedenen Handlungsfeldern können Interventionen und damit verbundene Werkzeuge und Maßnahmen nach verschiedenen Funktionen gegliedert werden (vgl. Hall/Hord 2011: 160ff.; Reiß 1997b: 92ff.; Schönwald 2007: 205ff.; Wittmann 2014b: 173ff.). Basierend darauf, werden im folgenden Abschnitt acht verschiedene Interventionstypen vorgestellt, die zur Analyse der empirischen Ergebnisse als deduktive Kategorien eingesetzt wurden und die Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 9.1 strukturiert haben.

Dabei handelt es sich um die folgenden Funktionsbereiche von Interventionen: Diagnose, Visionsentwicklung und strategische Planung, Planung und Ressourcenbereitstellung, Organisationsinterventionen und Partizipation, Unterstützung, Kompetenzentwicklung, Kommunikation sowie Anreizinstrumente (vgl. Wittmann 2014a: 115ff.).

4.4.1 Interventionen zur Diagnose

Der Einsatz von Werkzeugen und Verfahren zur Diagnose zielt darauf ab, Klarheit über die Ausgangssituation und eine damit verbundene Orientierung in Bezug auf Einflussfaktoren, Interessensgruppen, Risiken und Herausforderungen zu gewinnen sowie das Akzeptanzniveau betroffener Akteure zu ermitteln (vgl. Schönwald 2007: 202; Seufert 2013: 420; Wittmann 2014a: 147). Zudem erfüllt der Einsatz von Diagnoseinstrumenten die Funktion, auf Grundlage identifizierter Chancen und Risiken eine Konkretisierung des Handlungsbedarfes vorzunehmen, die Anschlussfähigkeit des Projektes an bestehende Handlungspraxis zu sichern und die subjektive Einschätzung der Veränderungsakteure zu relativieren (vgl. Wittmann 2014a: 117). Zu den Diagnoseinstrumenten zählt beispielsweise die Stakeholderanalyse, mit deren Hilfe die beteiligten Interessensgruppen mit ihren Motiven und Ansprüchen ermittelt werden, um mögliche Widerstände in Form von Wissens- und Willensbarrieren der Akteure sowie das Kräftefeld des Veränderungsprozesses bestimmen zu können (vgl. Wilbers 2004: 296ff.; Müller-Stewens/Lechner 2005: 640).

Als weitere Diagnoseinstrumente und -verfahren lassen sich Bedarfsanalysen sowie das Hinzuziehen von externer Beratung und Expertise aufzählen (vgl. Lueddeke 1999: 248; Sonntag et al. 2008: 424), welche die gestaltenden Akteure dabei unterstützen können, Entschei-

dungen vorzubereiten und zu treffen. Die im Rahmen der Diagnose erhobenen Daten bilden zudem die Grundlage für die Planung diverser Interventionspraktiken, die im Laufe des Prozesses eingesetzt werden können (vgl. Reiß 1997b: 97; Schönwald 2007: 63f.).

Die Ausgestaltung von Diagnoseinstrumenten kann unterschiedlich systematisch erfolgen und einen unterschiedlichen zeitlichen Bezug aufweisen, wobei sich eine zukunftsbezogene Diagnose auf eine Analyse der „individuellen, machtpolitischen und kulturellen Ausgangsbedingungen“ (Schönwald 2007: 63) und auf die Vorbereitung von Interventionsmaßnahmen konzentriert. Im Verlaufe des Veränderungsprozesses können eine Diagnose von Widerständen oder vergangenheitsbezogene Diagnosen wichtig werden, um eine Evaluation von Maßnahmen vorzunehmen (vgl. Reiß 1997b: 96; Schönwald 2007: 63; Wittmann 2014a: 118f.).

4.4.2 Interventionen zur Visionsentwicklung und strategischen Ausrichtung

Die strategische Ausrichtung des Veränderungsprozesses wird in Prozessmodellen aus dem Unternehmens- und Hochschulkontext als wichtiges Element hervorgehoben, stellt jedoch Hochschulen aufgrund ihrer organisationsstrukturellen Spezifika bei der praktischen Umsetzung vor Herausforderungen (vgl. Fullan/Scott 2009: 83; siehe Kapitel 3). Strategieentwicklung beginnt im Rahmen der strategischen Planung des Veränderungsprozesses bereits vor der operativen Gestaltungsphase (vgl. Schönwald 2007: 193ff.). Da für Hochschulen ein partizipatives Vorgehen empfohlen wird, stehen Veränderungsakteure bereits in einer frühen Phase des Veränderungsprozesses vor der Herausforderung, eine gemeinsame Vision der Veränderung kommunikativ zu erarbeiten und eine Integration der betroffenen Akteure herzustellen (vgl. Lueddeke 1999: 249ff.).

In Bezug auf eine Strategieentwicklung ist es insbesondere für Hochschulen angesichts der komplexen Rahmenbedingungen und vielfältigen Zielvorgaben schwierig, mithilfe von Interventionen eine faktenbasierte Grundlage für Entscheidungen zur strategischen Ausrichtung zu schaffen (vgl. Fullan/Scott 2009: 84; Hall/Hord 2011: 149; Schönwald 2007: 196f.). In der Literatur zum Veränderungsmanage-

ment wird eine Fokussierung auf eine kleine Anzahl an zentralen strategischen Veränderungszielen sowie eine Definition und Konkretisierung strategischer Entwicklungsfelder empfohlen, um eine Orientierung zur Umsetzung der Implementierungsschritte zu erhalten (vgl. Fullan/Scott 2009: 85; Hall/Hord 2011: 148f.).

4.4.3 Interventionen zur Planung und Ressourcenbereitstellung

Eine auf die entwickelte Vision und die daraus abgeleitete strategische Zielsetzung abgestimmte Planung und Ressourcenbereitstellung zielt darauf ab, die am Veränderungsprozess beteiligten Akteure in die Lage zu versetzen, die Veränderungsmaßnahmen in ihrem Verantwortungsbereich umzusetzen. Zu Planungsmaßnahmen zählen beispielsweise die Festlegung einer Implementierungsstrategie, eine Definition von Zuständigkeiten, eine zeitliche Strukturierung des Veränderungsprozesses oder die Planung einer Prozessevaluation (vgl. Hall/Hord 2011: 149f.; Wittmann 2014a: 122). Bei der Festlegung der verschiedenen Planungsschritte sollten von Beginn an finanzielle, personelle sowie zeitliche Ressourcen mitbedacht werden (vgl. Hall/Hord 2011: 149f.; Lueddeke 1999: 251 f.).

Planbarkeit in Veränderungsprojekten ist jedoch eine relative Größe, da Veränderungsprozesse einer hohen Dynamik unterliegen und im Prozessverlauf unterschiedliche Anforderungen auftreten können. Vielmehr kommt es im dynamischen Prozessgeschehen darauf an, Pläne und Konzepte im Verlauf des Prozesses flexibel anzupassen und die verschiedenen Elemente am spezifischen Bedarf auszurichten, der in den verschiedenen Teilphasen des Veränderungsprozesses variieren kann. In der Literatur werden Planungsaspekte nicht immer explizit als Interventionsinstrumentarien benannt, finden aber in der Regel implizit Berücksichtigung, indem beispielsweise auf zu erarbeitende Konzeptionen für die Planung und Ausgestaltung der Implementierungsstrategie und den damit verknüpften Interventionen hingewiesen wird (vgl. Fandel-Meyer/Seufert 2010: 9f.; Schönwald 2007: 198f.).

4.4.4 *Organisationsinterventionen zur Gestaltung von Partizipation*

Bei Organisationsinterventionen liegt der Schwerpunkt auf der strukturellen Organisation des Veränderungsprozesses, wobei strukturelle Gestaltungsaspekte – wie die Einrichtung einer Projektgruppe oder die Initiierung von Pilotprojekten – und damit zusammenhängende Partizipationsvarianten Berücksichtigung finden (vgl. Wittmann 2014a: 123).

Partizipation bzw. eine breite Einbindung prozessbeteiligter Akteure wird in der Literatur zum Veränderungsmanagement an Hochschulen als ein wichtiges strukturelles Gestaltungselement hervorgehoben (vgl. Schönwald 2007: 205ff.). In Bezug auf den Grad an Partizipation wird idealtypischerweise in der Gestaltungs- und Konzeptionsphase entschieden, in welcher Form und in welcher zeitlichen Intensität eine Einbindung der Prozessbeteiligten, z.B. in Bezug auf die Entwicklung der Ziele oder die Konzepterstellung, erfolgen soll. Als Motive für die Partizipation verschiedener Interessensgruppen werden in der Literatur vor allem die Schaffung einer Veränderungsbereitschaft, die Stärkung von Akzeptanz, die Reduzierung eventueller Widerstände, der Einbezug von Expertise sowie eine explizite Berücksichtigung von Werten und Anforderungen der beteiligten Akteure aufgeführt (vgl. Reiß 1997b: 103ff.; Sonntag et al. 2008: 417). In Veränderungsprojekten an Hochschulen kann sich Partizipation in vielen Facetten zeigen und zum Beispiel darin bestehen, Akteure punktuell im Prozessverlauf zu beteiligen, indem beispielsweise hochschulweite Informationsveranstaltungen zum anstehenden Veränderungsprojekt angeboten werden. Strukturelle Partizipationsmöglichkeiten können zudem durch die Einbindung entscheidungsrelevanter Hochschulgremien oder durch den Aufbau informell besetzter und zeitlich befristeter Netzwerkstrukturen – wie z.B. durch die Einrichtung temporärer Projektgruppen – geschaffen werden, welche außerhalb der hochschulspezifischen Gremienstrukturen agieren (vgl. Schönwald 2007: 213f.; Wittmann 2014 a: 123f.). Die Bandbreite der Partizipationsmöglichkeiten an Hochschulen reicht von einem sehr intensiven Einbezug bis hin zur Durchführung von Maßnahmen, die nur in Ansätzen eine Partizipation ermöglichen (vgl. Schönwald 2007: 70f.). Dabei zeigt sich, dass je nach Höhe des Partizipationsgrads der Zeiteinsatz und die Aktivitäten für die Veränderungsakteure unterschiedlich umfangreich sind und dass

durch eine intensivere Partizipation das Risiko zunimmt, dass durch aufwendige Formen der Kompromissfindung weniger Resultate erzielt werden (vgl. Wittmann 2014a: 123).

Vor dem Hintergrund, dass Organisationsinterventionen darauf abzielen, die Ebene der komplexen Kontextfaktoren durch strukturelle Anpassungen oder kulturverändernde Maßnahmen zu gestalten, ist es insbesondere bei dieser Interventionsform notwendig, die hochschul-spezifischen Gegebenheiten umfassend zu berücksichtigen und die Interventionen auf den spezifischen Kontext und die Zielgruppen abzustimmen (vgl. Hall/Hord 2011: 151f.; Müller-Stewens/Lechner 2005: 647ff.).

4.4.5 Interventionen zur Unterstützung betroffener Akteure

Auf Grundlage der durchgeführten Diagnose und der identifizierten Bedarfe der betroffenen Akteure, können diverse Unterstützungsinterventionen umgesetzt werden. Zum Bereich der Unterstützungsinterventionen zählen personelle, organisatorische sowie infrastrukturelle Dienstleistungen, welche auf die Bedarfe der verschiedenen Akteurgruppen abgestimmt sind und zur Entlastung der prozessbeteiligten Akteure konzipiert werden (vgl. Schönwald 2007: 210; Seufert 2013: 424). Unterstützungsmaßnahmen können darüber hinaus auch informelle und singuläre Maßnahmen umfassen, indem z.B. Informationen oder fachliche Beratung gegeben werden, um offene Fragen zu klären oder eine bedarfsorientierte Unterstützung zur Lösung technischer Problemen organisiert wird (vgl. Hall/Hord 2011: 151; Wittmann 2014a: 157). In Bezug auf die folgenden Interventionen zur Kompetenzentwicklung sei bereits an dieser Stelle darauf verwiesen, dass keine trennscharfe Unterscheidung in Unterstützungs- und Kompetenzentwicklungsinterventionen vorgenommen werden kann (vgl. Wittmann 2014a: 170f.).

4.4.6 Interventionen zur Kompetenzentwicklung

Veränderungen beinhalten und erfordern neue Handlungsweisen und Denkmuster von den prozessbeteiligten Akteuren. Um eine Grundlage für eine gelungene Umsetzung des Veränderungsprojektes zu schaf-

fen, sollen durch bedarfsorientierte Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung Lernprozesse initiiert und Prozessbeteiligte in ihrer Änderungsfähigkeit und ihrer Änderungsbereitschaft unterstützt werden (vgl. Reiß 1997b: 101; Hall/Hord 2011: 150; Wittmann 2014a: 120). Als Beispiele für Interventionen zur Kompetenzentwicklung lassen sich Workshops nennen, die entweder mit internem Fachpersonal organisiert oder von externen Fachexpert_innen durchgeführt werden können (Seufert 2013: 424; Wittmann 2014a: 245).

Zur Schaffung eines lernförderlichen Umfelds können die Veränderungsakteure selbst eine aktive Vorbildfunktion übernehmen, indem sie als Multiplikatoren das Wissen über den Veränderungsprozess verbreiten, Werte vermitteln und Hilfestellungen geben sowie eine positive Einstellung gegenüber Lernprozessen signalisieren (vgl. Fandel-Meyer/Seufert 2010: 14ff.; Fullan/Scott 2009: 101ff.). Bedarfsorientierte und zielgruppenspezifische Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung werden idealtypischerweise zu Beginn des Veränderungsprojektes systematisch in den Prozess integriert und nehmen im fortschreitenden Prozess der Veränderung schrittweise weniger Bedeutung ein (Schönwald 2007: 208f.; Wittmann 2014a: 120f.).

4.4.7 Interventionen der Kommunikation

Kommunikation stellt sich als ein komplexes und vielschichtiges Thema dar, das weit über eine reine und ausschließliche Informationsvermittlung hinausgeht (vgl. Kapitel 5.3). In der Literatur zum Veränderungsmanagement nimmt der Einsatz von Kommunikation eine wichtige Rolle ein, da im Unsicherheit erzeugenden Veränderungsprozessgeschehen verschiedene Widerstände und emotionale Reaktionen von Prozessbeteiligten auftreten können. Eine bewusste und spezifische Ausgestaltung von Kommunikationsmaßnahmen in den verschiedenen Veränderungsprozessphasen wird dabei als förderlich für eine gelungene Gestaltung und Umsetzung von Veränderungsprojekten betrachtet (vgl. Bernecker/Reiß 2002: 353ff.; Mast/Maletzke 2002: 397; Schönwald 2007: 206ff.; Wendt/Frisch 2019: 85f.).

Kommunikation kann unterschiedlich intensiv eingesetzt werden, verschiedene Ausprägungen haben und formalisiert oder eher informell ablaufen. Mit dem Formalisierungsgrad der Kommunikation wird

das „Ausmaß an Festlegungen, Regeln und Verhaltensweisen, die Kommunikationsprozesse prägen“ (Mast 2008: 411) beschrieben. An Hochschulen lassen sich neben der formal organisierten Kommunikation über die Gremienstruktur der akademischen Selbstverwaltung schwerpunktmäßig informelle und flexible Formen der Kommunikation identifizieren (vgl. Schönwald 2007: 208; Sonntag et al. 2008: 425).

In der Veränderungsmanagementliteratur wird aufgrund der Dynamik und Komplexität von Veränderungsprozessen eine Kombination verschiedener Formen, Formate und Instrumente der Kommunikation empfohlen, welche auf die Kommunikations- und Informationsbedarfe der verschiedenen Zielgruppen zugeschnitten sind (vgl. Schick 2007: 112f.). Zudem wird die Berücksichtigung emotionaler sowie kognitiver Kommunikationsaspekte und der Einsatz dialogorientierter Kommunikation als unterstützend eingeschätzt (vgl. Mast 2008: 419). Insbesondere für den Hochschulkontext wird empfohlen, die fachkulturell geprägte Diskurs- und Kommunikationskultur zu berücksichtigen sowie veränderungsprozessbezogene Begrifflichkeiten zu reflektieren und kontextadäquat einzusetzen, um kritischen Stimmen vorzubeugen (vgl. Schönwald 2007: 207f.).

4.4.8 Interventionen der Anreizgestaltung bzw. der Motivations- und Akzeptanzförderung

Extrinsische und intrinsische Anreizinstrumente werden in der Regel mit der Zielsetzung eingesetzt, Zustimmung zum Veränderungsprojekt zu erhalten, Willensbarrieren der Akteure abzubauen, Veränderungsbereitschaft zu erzielen sowie Widerständen und Konflikten vorzubeugen (vgl. Reiß 1997b: 102f.). Im Hochschulkontext kommen insbesondere intrinsische Anreize zum Einsatz, da von einer hohen intrinsischen Motivation der Lehrenden als Grundannahme ausgegangen wird und finanzielle Mittel in der Regel begrenzt sind (vgl. Wittmann 2014a: 125).

Vor diesem Hintergrund stellen auch die bereits bei den Organisationsinterventionen aufgeführte Bereitstellung veränderungsermöglichender Rahmenbedingungen und die Gewährleistung eines hohen Partizipations- und Mitbestimmungsgrads an der Konzeption und Im-

plementierung eine Form der intrinsischen Anreizgestaltung dar. Zudem können auch zeitentlastende Maßnahmen – wie z.B. ein Erlass von Lehrdeputat für besonderes Engagement oder auch Unterstützungs- und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen – eine Form der intrinsischen Motivationsförderung darstellen, indem beispielsweise benötigte fachliche Beratung oder eine Fortbildung angeboten wird (vgl. Wittmann 2014a: 157). Als extrinsische Anreize werden an Hochschulen häufig die Anerkennung von Leistungen in der Lehre und Forschung in Form von Auszeichnungen oder die Gewährleistung finanzieller Unterstützungen eingesetzt (vgl. Schönwald 2007: 211f.; Wittmann 2014a: 125).

Die aufgeführten Interventionsinstrumentarien veranschaulichen, wie weit der Begriff der Intervention gefasst ist und welche unterschiedliche Komplexität die einzelnen Instrumentarien in den verschiedenen Handlungsfeldern aufweisen können. Anhand der Darstellung zeigt sich außerdem, dass eine Differenzierung von Interventionen nach ihrer Funktion und nach Handlungsfeldern auf Basis der Literatur nicht immer trennscharf und überschneidungsfrei möglich ist, da die Interventionsinstrumente je nach Bedarf und Zielsetzung unterschiedlich eingesetzt werden können. Dennoch haben sich die in diesem Kapitel aufgeführten Interventionskategorien zur Analyse und Strukturierung des empirischen Datenmaterials der vorliegenden Untersuchung als unterstützend erwiesen (siehe Kapitel 9.1). Nach Darstellung der verschiedenen Charakteristika von Veränderungsprozessen und damit verbundener Gestaltungselemente des Veränderungsmanagements, sollen im folgenden Kapitel 5 die theoretischen Bezüge zur Untersuchung sozialer Phänomene und insbesondere zur Betrachtung von Kommunikations- und Interaktionsdynamiken aufgezeigt werden, welche die qualitative Forschungsperspektive der vorliegenden Studie maßgeblich beeinflussen.

5. Soziologische und sozialpsychologische Perspektiven auf Kommunikation und Interaktion

In diesem Kapitel werden die theoretischen Bezüge zur Untersuchung sozialer Phänomene und struktureller Handlungszusammenhänge dargestellt, welche die Forschungsperspektive der vorliegenden Forschungsarbeit bestimmen. Ziel der Untersuchung ist es, aus Akteursperspektive zu beleuchten, welche Handlungspraktiken und Strategien geeignet sind, um die vielfältigen Herausforderungen und Spannungsfelder in Systemakkreditierungsverfahren zu bewältigen. Bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen interagieren und kommunizieren Hochschulleitungen und Verantwortliche für QM fortwährend mit anderen Akteurgruppen in sozialen Handlungssituationen. Um sich im Rahmen dieser Untersuchung der Handlungsebene der Akteure bzw. der Mikroebene zu nähern und soziale Prozessdynamiken zu beleuchten, werden in diesem Kapitel theoretische Perspektiven auf Interaktion und Kommunikation vorgestellt.

Es werden zunächst aus Perspektive der soziologischen Handlungstheorie Grundannahmen über das handelnde Zusammenwirken von Akteuren in sozialen Handlungskontexten betrachtet (Kapitel 5.1). Im Unterkapitel 5.2 werden das Rollenhandeln und damit verbundene Rollenkonflikte von Akteuren in Bezug auf soziologische und sozialpsychologische Rollentheorien referiert. Abschließend werden verschiedene Aspekte und Facetten interpersonaler Kommunikation beleuchtet, die soziale Interaktionen beeinflussen können (Kapitel 5.3).

5.1 Grundlagen und Erklärungsansätze sozialen Handelns

Eine handlungstheoretische Betrachtung von sozialem Handeln und zwischenmenschlicher Interaktion steht in engem Bezug zu verschiedenen soziologischen und sozialpsychologischen Forschungsperspektiven. Soziologische Ansätze versuchen, soziale Phänomene und strukturelle Handlungszusammenhänge in ihrer Komplexität und Viel-

schichtigkeit zu analysieren und aus unterschiedlichen Perspektiven zu erklären.

Während makrosoziologische und systemtheoretische Ansätze bei der Analyse sozialer Phänomene den Forschungsschwerpunkt auf komplexe soziale Systeme, Prozesse und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge legen (vgl. u.a. Luhmann 2008), liegt aus einer handlungstheoretischen Perspektive der Analysefokus auf den sozialen Handlungssituationen und der Interaktion von Akteuren auf der Mikroebene (vgl. Miebach 2010; Schimank 2010: 11). Aus handlungstheoretischer Perspektive betrachtet – die für die vorliegende qualitative Untersuchung prägend ist – resultieren soziale Phänomene und Gebilde immer aus dem sozialen Handeln von individuellen Akteuren, da nur Individuen „verständliche Träger von sinnhaft orientiertem Handeln“ (Weber 1984: 30) sind. Der sozialwissenschaftliche *Begriff des „sozialen Handelns“* wurde maßgeblich durch Max Weber geprägt, der soziales Handeln als sinnhaft motiviertes und wechselseitiges Verhalten definiert, welches sich in seinem Verlauf an dem „vergangenen, gegenwärtigen oder für künftig erwarteten Verhalten“ (Weber 1984: 41) anderer Akteure orientiert, die nicht unbedingt physisch anwesend sein müssen (vgl. Weber 1984: 19). Nach Webers Auffassung ist daher jedes Handeln mit einem subjektiven Sinn verknüpft, welcher auf die Motive der Akteure schließen lässt (vgl. Weber 1984: 19ff.). Da in täglichen Interaktionssituationen die Handlungen der Akteure sowie die damit verbundenen Handlungswirkungen und Handlungsbedingungen in wechselseitigen Bezügen zueinanderstehen, werden durch diese „fortlaufende wechselseitige Konstitution von sozialem Handeln und sozialen Strukturen“ (Schimank 2010: 16) komplexe soziale Systeme und Strukturen geschaffen. Die aus den Handlungswirkungen resultierenden sozialen Strukturen geben wiederum als manifestierte Handlungsmuster weitere Handlungsbedingungen vor und prägen die Motive, Gelegenheiten und Ausdrucksformen des Handelns von Akteuren (vgl. Schimank 2010: 18).

Aus handlungstheoretischer Perspektive werden unter dem Begriff „Akteure“ dabei nicht nur einzelne sozial handelnde Individuen verstanden (vgl. Schimank 2010: 45), sondern auch überindividuelle und korporative Akteure – wie soziale Gruppen oder Organisationen – gefasst (vgl. Schimank 2010: 82). Da aus dieser Perspektive betrachtet nur individuelle Akteure handelnd zusammenwirken können, sind

Organisationen als überindividuelle Akteure Produkte von Verhandlungskonstellationen individueller Akteure, die „mittels bindender Vereinbarungen intentional produziert und reproduziert werden“ (Schimank 2010: 329).

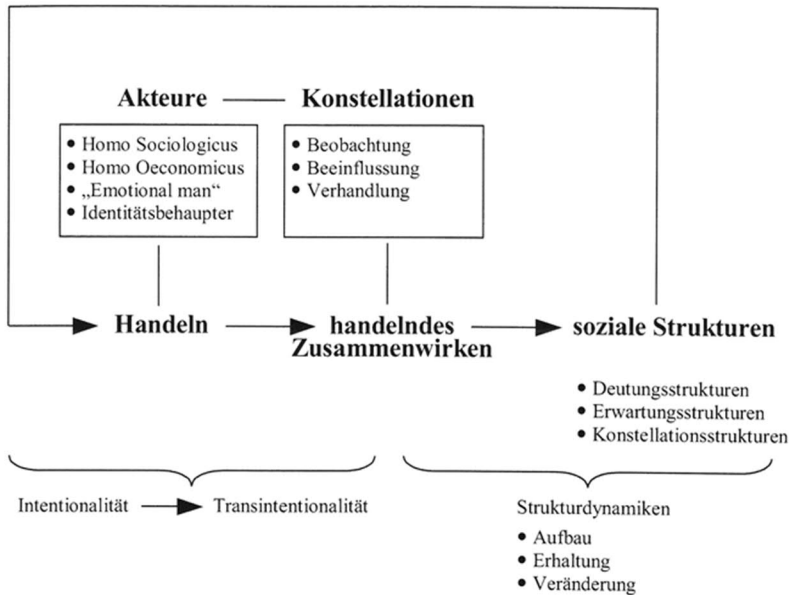
„Soziales Handeln“ wird aus Perspektive der Soziologie nicht in einem ethisch-moralischen Sinne verstanden. Der soziale Charakter des Handelns zeigt sich nach Schimank (2010) allein durch „die subjektiv sinnhafte Ausrichtung an anderen“ (Schimank 2010: 39). Dabei kann das soziale Handeln von Akteuren zum einen auf andere gerichtet sein, um ein bestimmtes Handeln hervorzurufen oder einen Akteur in seinem Handeln zu beeinflussen. Zum anderen kann individuelles Handeln auf andere Akteure bezogen sein, indem das Handeln der anderen beim Entwurf des Handelns entweder als zu bewältigende Störung oder als nützliche Unterstützung mit einkalkuliert wird (vgl. Schimank 2010: 38). Der Übergang zwischen einer Einseitigkeit und Wechselseitigkeit des sozialen Handelns kann dabei fließend sein (vgl. Schimank 2010: 40). Soziale Beziehungen liegen nach handlungstheoretischem Verständnis dann vor, wenn Beteiligte an einem Interaktionsprozess ihr soziales Handeln mit unterschiedlicher Dauer und Intensität aneinander ausrichten und durch „motivationale Verschränkungen“ (Schimank 2010: 41) eine Wechselseitigkeit zustande kommt. Eine soziale Beziehung entsteht ferner durch kognitiv und normativ geprägte Erwartungen aneinander sowie durch wechselseitige „Perspektivübernahmen, Unterstellungen und Antizipationen“ (Schimank 2010: 43).

Wie bereits angedeutet, ist nach Webers Auffassung ein wesentliches Ziel soziologischer Forschung das Verstehen und Erklären der verhaltensprägenden „Sinnzusammenhänge des Sichverhaltens“ (Weber 1984: 21) und der damit verbundenen Antriebe und Motive, die „dem Handelnden selbst oder dem Beobachteten als sinnhafter ‚Grund‘ eines Verhaltens erscheint“ (Weber 1984: 28). In Bezug auf seine zugrundeliegende Annahme der sinnhaften Begründung von Handeln weist Weber jedoch auch kritisch darauf hin, dass die konstruktiven Begriffe der Soziologie idealtypisch seien und dass nur gelegentlich von einzelnen Akteuren „ein (sei es rationaler, sei es irrationaler) Sinn des Handelns in das Bewußtsein gehoben werde“ (Weber 1984: 40). Um soziale Phänomene verstehen und erklären zu können, stehen aus handlungstheoretischer Perspektive somit bei der Un-

tersuchung des handelnden Zusammenwirkens von Akteuren – in Organisationen oder anderen sozialen Kontexten – immer auch der individuelle Akteur im Fokus der Betrachtung.

Zur Erforschung sozialer Strukturodynamiken, welche aus dem handelnden Zusammenwirken von Akteuren resultieren, entwickelte Schimank einen *analytischen Bezugsrahmen*, der als generalisierbares Modell zur Erklärung sozialer Phänomene aus handlungstheoretischer Perspektive entwickelt wurde (vgl. Schimank 2010: 351). Dieses Modell, das als analytische Komponenten Akteure, Handlungsantriebe, Konstellationen, Strukturodynamiken und Strukturen umfasst, wird durch die folgende Abbildung 5 visualisiert.

Abbildung 5: Der analytische Bezugsrahmen zur Erklärung sozialer Phänomene



Quelle: Schimank 2010: 351

Die Komponenten des analytischen Bezugsrahmens werden im folgenden Abschnitt überblickartig referiert. Vor dem Hintergrund, dass in der soziologischen Handlungstheorie Akteure im Kontext sozialer

Situationen und sozialer Beziehungen betrachtet werden, steht im Zentrum des Bezugsrahmens das soziale Handeln von Akteuren, aus deren handelndem Zusammenwirken soziale Strukturen entstehen. Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, dass Akteure in sozialen Handlungssituationen ihr Handeln in der Regel sinnhaft und intentional an anderen Akteuren ausrichten und dabei aufgrund verschiedener Handlungsalternativen entsprechende Handlungswahlen treffen. Dieser Akteurbegriff ist abzugrenzen von dem Begriff des Individuums, der durch die Philosophie der Aufklärung geprägt wurde und die Autonomie des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft und den sozialen Strukturen betont (vgl. Schimank 2010: 45). Zur weiteren Veranschaulichung von Handlungsantrieben und Motiven führt Schimank verschiedene Arten von Akteurmodellen und -konstellationen als analytische Konstrukte ein, die im Folgenden beschrieben werden. Um den Begriff der sozialen Strukturen zu differenzieren, wird zwischen Deutungs-, Erwartungs- und Konstellationsstrukturen unterschieden. Strukturdynamiken, die aus dem Zusammenspiel zwischen handelndem Zusammenwirken und sozialen Strukturen entstehen, werden nach den Dynamiken von Aufbau, Erhaltung und Veränderung differenziert. In den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften werden theoretische Akteurmodelle dazu eingesetzt, um zu erklären, warum „Handelnde aus den ihnen situativ verfügbaren Handlungsalternativen diejenige auswählen, die sie dann auch tatsächlich ausführen – wobei der Alternativenraum eben strukturell bestimmt ist“ (Schimank 2010: 46). Die Akteurmodelle stellen auf eine sehr zugespitzte Art und Weise vier Arten von typischen Handlungsantrieben und Motiven dar, die das soziale Handeln von Akteuren charakterisieren. Neben den verbreiteten Modellen des „*Homo Sociologicus*“ und des „*Homo Oeconomicus*“ lassen sich ergänzend das Akteurmodell des „Emotional Man“, welches auf das Ausleben von Gefühlen fokussiert, sowie das Modell des „Identitätsbehaupters“ aufführen, in dem Akteure entsprechend ihrem Selbstbild konsequent handeln und entscheiden (vgl. Schimank 2010: 47ff.). Da soziales Handeln aufgrund seiner Komplexität nur sehr selten anhand eines einzigen theoretischen Modells oder Ansatzes erklärt werden kann, werden im Erklärungsmodell von Schimank diese vier wesentlichen Akteurmodelle zusammengefasst aufgeführt. Im Hinblick auf das Forschungsthema der vorliegenden explorativen Untersuchung, in der allgemeine soziale Prozessdynamiken

ken in Veränderungsprozessen im Fokus stehen, wird an dieser Stelle insbesondere auf das bekannteste Akteurmodell des Homo Sociologicus Bezug genommen. Im Gegensatz zum Homo Oeconomicus-Modell, das sehr zugespitzt als primären Handlungsantrieb von Akteuren die Verfolgung der eigenen Ziele und eine Orientierung an maximalem Gewinn und Nutzen herausstellt – und damit die individualistischen Tendenzen veranschaulicht, welche in modernen Gesellschaften zu beobachten sind (vgl. Schimank 2010: 83ff.) – liegt der Schwerpunkt des Homo Sociologicus-Modells auf dem sozialen Handeln in Bezug auf etablierte gesellschaftliche und institutionelle Normen. Im *Akteurmodell des Homo Sociologicus* (Dahrendorf 1958) wird davon ausgegangen, dass sich das Handeln von Akteuren vor allem an den vorherrschenden normativen Erwartungsstrukturen orientiert. Diesem Modell nach ist das primäre Handlungsmotiv von Akteuren, sich in sozialen Interaktionssituationen an sozialen Normen und Soll-Vorgaben auszurichten, sich konform ihrer sozialen Rolle zu verhalten und dadurch die Erwartungen zu erfüllen, die von verschiedenen Bezugsgruppen an sie gerichtet werden. Verschiedene Formen und Facetten des Rollenhandelns werden in Kapitel 5.2 vertiefter betrachtet.

In Ergänzung zu den Akteurmodellen führt Schimank als analytische Konstrukte die Akteurkonstellationen der Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung in seinem Bezugsrahmen auf. So unternehmen beispielsweise die Bezugsgruppen Versuche, eine Erfüllung ihrer Erwartungen durch positive oder negative Sanktionen durchzusetzen (vgl. Dahrendorf 1958; Schimank 2010: 49ff.). Dieses Phänomen kann den *Beeinflussungskonstellationen* zugeordnet werden, bei denen Akteure auf Grundlage wechselseitiger Beobachtung Einflusspotentiale wie z.B. Macht, Geld oder Moral nutzen, um andere Akteure zu beeinflussen und fügsam zu machen. Im Rahmen von *Beobachtungskonstellationen* finden Beobachtungs- und Anpassungsprozesse statt, wobei die Akteure durch die Wahrnehmung des Handelns des jeweils anderen ihr Handeln mitbestimmen lassen und entsprechende Anpassungen vornehmen. Bei *Verhandlungskonstellationen*, die auf einer gegenseitigen Beobachtung und Beeinflussung basieren, werden von Akteuren bindende Vereinbarungen getroffen, um eine Erwartungssicherheit zu erreichen. Diese idealtypischen Arten von Akteurskonstellationen sind nach Schimank in realen Handlungskontexten immer in einer Kombination anzutreffen und können je nach Motivation der

Akteure aufgebaut, erhalten oder verändert werden (vgl. Schimank 2010: 342ff.)

Die bereits im Homo Sociologicus-Modell beschriebene Orientierung an Erwartungsstrukturen, steht in engem Bezug zu rollentheoretischen Ansätzen, welche zu erklären versuchen, wie gesellschaftlich vorgegebene soziale Rollen erlernt, verinnerlicht und gelebt werden. Um sich dem Begriff der Rolle zu nähern, werden daher in folgendem Kapitel die einflussreichsten soziologischen und sozialpsychologischen rollentheoretischen Erklärungsmodelle des „normativen“ und „interpretativen“ Paradigmas referiert, die zwei Varianten von Rollenhandeln in den Blick nehmen.

5.2 Rollenhandeln und Rollenkonflikte

Da im Rahmen dieser Untersuchung die Annahme getroffen wird, dass sowohl die Hochschulleitungen als auch die Verantwortlichen für QM bei der Initiierung und Umsetzung des Veränderungsprojektes zur Erlangung einer Systemakkreditierung diverse Rollen einnehmen (siehe Kapitel 4.1), werden in diesem Kapitel ausgewählte Rollentheorien vorgestellt.

Soziologische und sozialpsychologische Rollentheorien versuchen Antwort darauf zu geben, über welche Spielräume und Handlungsfreiheiten individuelle Akteure bei der Einnahme und Ausgestaltung ihrer sozial differenzierten Rollen in dem Spannungsfeld zwischen ihrer persönlich-individuellen Lebenswelt und den gegebenen sozialstrukturellen Rahmenbedingungen verfügen. Die in diesem Kapitel vorgestellten Rollentheorien wurden durch die grundlegenden Arbeiten und theoretischen Ansätze von Ralph Linton (1936) und George Herbert Mead (1934, 1968) maßgeblich beeinflusst.

Im „*normativen Paradigma*“ der strukturfunktionalistischen Rollentheorie werden soziale Normen als Rollenerwartungen aufgefasst und Akteure als Rollenträger verstanden, die eine bestimmte soziale Rolle einnehmen und sich konform zu den vorherrschenden Rollenerwartungen verhalten (vgl. Dahrendorf 1958: 143f.; Merton 1957; Parsons 1951). Wie mit dem Modell des Homo Sociologicus beschrieben, beeinflussen im Prozess der Rollenübernahme und des Rollenhandelns

die sozialen Normen die Handlungswahlen der Akteure und manifestieren sich in Rollenerwartungen, welche verschiedene Bezugsgruppen an eine soziale Position richten (vgl. Schimank 2010: 63). Auf Basis von Talcot Parsons Arbeiten entwickelte Robert K. Merton ein mehrdimensionales Modell, welches auf der Annahme basiert, dass jeder Akteur mit seiner sozialen Position mindestens eine Rolle einnimmt, wobei die Gesamtheit der Rollenerwartungen, aus der sich eine soziale Rolle zusammensetzt, das sogenannte Rollen-Set („*Role Set*“) darstellt. Je nach Rollen-Set besteht eine soziale Position aus diversen Rollenerwartungen, die verschiedene Bezugsgruppen an eine soziale Rolle bzw. an einen Rollenträger richten (vgl. Dahrendorf 1958: 144; Merton 1957). Diesem Ansatz nach werden Rollenerwartungen von den Akteuren angenommen und verinnerlicht, wenn eine Bestätigung des rollenkonformen Handelns durch die Bezugsgruppen erfolgt. Die sozialen Normen und die Erwartungen der Bezugsgruppen geben dem Rollenträger eine „Erwartungssicherheit“ (Schimank 2010: 66) und eine damit verbundene Orientierung zur eigenen Positionierung im sozialen Gefüge. Da die Ausübung der sozialen Rollen durch die Bezugsgruppen überwacht und Verstöße gegebenenfalls sanktioniert werden, wird von den Rollenträgern abgewogen, welche Nicht-Erfüllung von Erwartungen die geringsten negativen Konsequenzen für sie zur Folge hat.

Dahrendorf (1958) differenzierte im Hinblick auf Sanktionen, die bei einer Nicht-Erfüllung von Rollenerwartungen wahrscheinlich sind, zwischen dem Grad ihrer normativen Verbindlichkeit und benennt als drei Arten sogenannte „*Muss-, Kann und Soll-Erwartungen*“. „*Muss-Erwartungen*“ sind nach Dahrendorf mit einem hohen Grad an Verbindlichkeit verknüpft und ziehen in der Regel negative Sanktionen nach sich. „*Soll-Erwartungen*“ haben einen relativ hohen Verbindlichkeitsgrad, werden aber bei Missachtung mit milderer negativen Sanktionen geahndet. „*Kann-Erwartungen*“ haben einen relativ geringen Verbindlichkeitsgrad und eine Nicht-Erfüllung zieht keine negativen Sanktionen nach sich, es findet jedoch eine positive Verstärkung statt, wenn Erwartungen erfüllt und erwünschte Rollen eingenommen werden (vgl. Dahrendorf 1958: 143f).

Bei einer komplexeren Anwendung des Homo Sociologicus-Modells, wie dies im Rahmen des „*interpretativen Paradigmas*“ des Rollenhandelns der Fall ist, werden die in der strukturfunktionalisti-

schen Rollentheorie angenommenen komplikationslosen Voraussetzungen für Rollenübernahmen und Rollenhandeln kritisch betrachtet. Da von Vertretern des interpretativen Paradigmas (vgl. u.a. Turner 1995; Goffman 1983) davon ausgegangen wird, dass in vielen komplexen sozialen Situationen Rollen nicht immer eindeutig definiert sind und nicht alle Akteure in gleicher Art und Weise nach den gleichen Normen handeln, reicht es für ein wirksames Rollenhandeln nicht aus, dass sich Akteure schlicht konform zu den bestehenden Erwartungen verhalten („*Role Taking*“). Daher werden aus dieser Perspektive die Komplikationen im Rollenhandeln betrachtet, welche zum einen eine Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Rolle und den damit verbundenen Pflichten und Chancen erfordern und zum anderen das Wahrnehmen von Spielräumen bei der eigenständigen und kreativen Ausgestaltung der Rollen („*Role Making*“) ermöglichen (Mead 1934, 1968; Krappmann 2000). Dabei versuchen Akteure bestimmte Rollen von sich in Szene zu setzen, um bei ihrem Gegenüber ein wunschgemäßes Bild von sich zu hinterlassen.

Dieser Forschungsansatz des „*Rollenspiels*“ und die Annahme, dass das Individuum auf soziale Beziehungen zu anderen angewiesen ist, um eine Identität aufzubauen, wurde auf Grundlage der theoretischen Arbeiten von Mead (1934, 1968) durch die Vertreter des „*Symbolischen Interaktionismus*“ erarbeitet und von Lothar Krappmann (vgl. Krappmann 1971, 2000) ausdifferenziert. Seine theoretischen Annahmen über die Bedingungen erfolgreichen Rollenhandelns fanden v.a. in der pädagogischen Soziologie ihre Verbreitung. Als wesentliche Bedingungen für erfolgreiches Rollenhandeln arbeitete Krappmann heraus, dass Rollenerwartungen in der Regel nicht streng normativ fixiert und verbindlich sind, sondern dass subjektive Interpretationsspielräume bestehen und die Ausgestaltung von Rollen und Prozesse der Identitätsbildung erst im Rahmen von Interaktionsprozessen erfolgen: „Die Motivation von Handlungen ist also mit dem Prozeß der Identitätsbildung und -erhaltung verflochten. Was über die in die Identitätsdarstellung aufzunehmenden kognitiven Orientierungen gesagt wurde, betrifft zugleich die motivationalen Strukturen: sie sind offen und veränderbar und im Regelfall der Situation nicht voll angemessen“ (Krappmann 2000: 60). Eine Form des Umgangs mit divergierenden Rollenerwartungen, komplizierten Rollenkonstellationen und daraus resultierenden Rollenkonflikten besteht für die Akteu-

re darin, eine gewisse Rollendistanz zu entwickeln (vgl. Goffman 1983; Krappmann 2000: 112). Durch die Einnahme einer distanzierten Perspektive kann eine kritische Reflexion der Rollenanforderungen stattfinden und Identität entwickelt werden: „Was erwartet wird, ist also ein Balanceakt: eine Identität aufzubauen, die scheinbar den sozialen Erwartungen voll entspricht, aber in dem Bewusstsein, in Wahrheit die Erwartungen doch nicht erfüllen zu können“ (Krappmann 2000: 72).

Vor diesem Hintergrund sind die Akteure herausgefordert, eigenständige Entscheidungen zur Rollenausgestaltung zu treffen, Kompromisse zu finden und ihren Interaktionspartnern auch die eigenen Grenzen in Bezug auf eine Erfüllung der Rollenerwartungen zu signalisieren. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass Akteure nicht nur ein Bewusstsein über die bestehende Rollenpluralität in verschiedenen Handlungssituationen, sondern auch eine gewisse Ambiguitätstoleranz (vgl. Schimank 2010: 72) entwickeln können, um Unsicherheiten zu bewältigen und Handlungsspielräume für selbstbestimmtes Handeln ausloten.

Bezugnehmend auf die referierten normativen und interpretativen rollentheoretischen Ansätze lassen sich „*Rollen*“ zusammenfassend als relativ konsistente und teilweise interpretationsbedürftige Bündel von Erwartungen beschreiben, welche an das Verhalten eines Rollenträgers in einer bestimmten sozialen Position gerichtet sind (vgl. Dahrendorf 1958: 143f., Wiswede 1977: 17).

Die Perspektiven des „interpretativen Paradigmas“ auf das Rollenhandeln von Akteuren schärfen den Blick für die kreative Ausgestaltung von Rollen und die Bewältigung von Rollenkonflikten, die in Interaktions- und Kommunikationssituationen auftreten können. Da im Rahmen dieser Untersuchung nicht nur die allgemeinen Herausforderungen von Veränderungsakteuren in Veränderungsprozessen, sondern auch die individuellen Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien im Fokus der Betrachtung stehen, wird dementsprechend auch der Themenkomplex des Rollenhandelns und des Umgangs mit individuellen Rollenkonflikten in dieser Arbeit untersucht (siehe Kapitel 9.5).

Die Analyse von Rollenkonflikten als besondere Form sozialer Konflikte ist eines der zentralen Themen der Rollentheorie. Idealtypische Voraussetzung für ein komplikationsfreies Rollenhandeln ist zum

einen, dass die sozial konstruierten Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen an eine Rolle eindeutig definiert und miteinander vereinbar sind. Weitere Voraussetzung ist zum anderen, dass die verschiedenen Rollen, die ein Rollenträger einnimmt, nicht im extremen Widerspruch zu seinen persönlichen Bedürfnissen und Interessen stehen. Außerdem ist für eine Erfüllung der Erwartungen das Wissen des Rollenträgers über bestehende Erwartungen sowie das Vorhandensein entsprechender Ressourcen notwendig. Rollenkonflikte können dann entstehen, wenn eine dieser Voraussetzungen nicht erfüllt bzw. vorhanden ist (vgl. Krappmann 2000: 104; Schimank 2010: 67f.), was in der sozialen Lebenswelt, die „eine komplexe Erwartungsverflechtung“ (Schimank 2010: 63) darstellt, sehr wahrscheinlich ist.

Zur Beschreibung von Rollenkonflikten wird in der Regel auf die *Unterscheidung von Intra- und Interrollenkonflikten sowie Person-Rolle-Konflikten* Bezug genommen. Intra-Rollenkonflikte treten dann auf, wenn sich Rollenträger mit widersprüchlichen Erwartungen einer oder verschiedener Bezugsgruppen konfrontiert sehen und sie diesen Erwartungen nicht gleichermaßen gerecht werden können, da sich diese nicht miteinander vereinbaren lassen (vgl. Merton 1957, Schimank 2010: 68). Inter-Rollenkonflikte beschreiben Widersprüche zwischen den Erwartungen, die an die verschiedenen Rollen, die eine Person einnimmt, gerichtet sind (vgl. Merton 1957; Schimank 2010: 70). Dies kann für Akteure besonders dann problematisch werden, wenn unklare Handlungsorientierungen vorherrschen und in einer Situation mehrere Rollen gleichzeitig eingenommen werden müssen. Person-Rolle-Konflikte sind dann gegeben, wenn keine Vereinbarung zwischen den Rollenerwartungen und den persönlichen Interessen und Bedürfnissen hergestellt werden kann und der Rollenträger nicht in der Lage ist oder den Willen hat, eine bestimmte Rolle auszuführen (vgl. Schimank 2010: 74). In verschiedenen Handlungssituationen entstehen Konfliktpotentiale häufig dann, wenn Akteure eine Rolle noch nicht lange genug ausüben und ein vollumfängliches Wissen über die implizit und explizit bestehenden Erwartungen an sie erlangt haben. Im Prozess der Rollensozialisation sind Akteure daher besonders auf Einweisungen erfahrener Rollenträger und Bezugsgruppen sowie auf deren Fehlertoleranz und Verständnis angewiesen (vgl. Schimank 2010: 71).

Wie die später im empirischen Kapitel 9.5 dargestellten Rollenselbstbeschreibungen der interviewten Veränderungsakteure veranschaulicht werden, ist es für ein wirksames Rollenhandeln in komplexen sozialen Situationen und im Rahmen von Veränderungsprozessen hilfreich, wenn sich Akteure bei der Ausübung ihrer Rollen mit den Komplikationen des Rollenhandelns auseinandersetzen und sich nicht nur konform zu bestehenden Erwartungen verhalten. In der Auseinandersetzung mit den Pflichten und Chancen, welche eine soziale Rolle mit sich bringt, wird von den Veränderungsakteuren eine kreative Eigenleistung vollbracht und die Rollen durch die Akteure selbst ausgestaltet (vgl. Krappmann 2000: 11).

Die referierten Forschungsperspektiven in Kapitel 5.1 und 5.2 machen auf die wechselseitige Bedingtheit von handelndem Zusammenwirken individueller Akteure und sozialen Strukturen aufmerksam und nehmen verschiedene Facetten und strukturelle Zusammenhänge des sozialen Handelns von Akteuren in den Blick. Im folgenden Kapitel 5.3 wird der Schwerpunkt auf verschiedene Aspekte der interpersonalen Kommunikation gelegt, die im Rahmen von Veränderungsprozessen eine wichtige Rolle einnimmt und soziale Interaktionsprozesse prägt.

5.3 Interpersonale Kommunikation und Interaktion

Sowohl in der modernen Arbeitswelt als auch bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen von Systemakkreditierungsverfahren ist es von entscheidender Bedeutung, dass Veränderungsakteure und weitere Prozessbeteiligte wirksam miteinander kommunizieren und interagieren können. Ebenso wie in der soziologischen Handlungstheorie wird auch aus sozialpsychologischer Perspektive angenommen, dass nicht nur soziale Systeme, sondern auch individuelle Persönlichkeiten als Realitäten erst im Rahmen sozialer Interaktionsprozesse geschaffen werden (vgl. Forgas 1999: 12; Krappmann 2000).

Wie bereits in den vorigen Kapiteln deutlich gemacht wurde, sind zwischenmenschliche Interaktionsprozesse weder ein Ergebnis rein sozialer noch rein individueller Einflussfaktoren. Da sozial handelnde Akteure über die Fähigkeit verfügen, Erfahrungen zu abstrahieren und

zu symbolisieren, werden allgemeine soziale Vorstellungen, Erwartungen und Wissensbestände über angemessene Verhaltensweisen von den Akteuren zur Orientierung in jede neue Interaktionssituation einbezogen und an die Erfordernisse der jeweiligen Situation angepasst (vgl. Krappmann 2000; Schimank 2010: 39).

Im Zentrum des Forschungsinteresses sozialpsychologischer Forschungsansätze stehen neben Fragen danach, wie individuelles Verhalten durch das soziale System und damit verbundene Normen und soziale Faktoren beeinflusst werden, insbesondere interaktionsbeeinflussende Faktoren auf Ebene des Individuums wie z.B. Intelligenz, Erziehung, persönliche Einstellungen, Werte, soziale und kommunikative Kompetenzen oder das äußere Erscheinungsbild (vgl. Forgas 1999: 11). Andere Akteure wahrzunehmen und einschätzen zu können ist aus sozialpsychologischer Perspektive eine Voraussetzung für den *Interaktionsprozess*, der in der interpersonalen Kommunikation entsteht: „Eine einzelne Kommunikation heißt Mitteilung (message) oder, sofern keine Verwechslung möglich ist, eine Kommunikation. Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen wird als Interaktion bezeichnet“ (Watzlawick 2011: 13).

Im Hinblick auf die Gestaltung von Veränderungsprozessen im Hochschulkontext sensibilisiert auch die anwendungs- und forschungsorientierte Literatur zum Veränderungsmanagement dafür, dass ein gezielter Einsatz von Kommunikation wesentlich zu der erfolgreichen Umsetzung eines Veränderungsprojektes beitragen kann (vgl. Michel et al. 2009: 10 f.; Mohr/Woehe 1998: 10 f.). Kommunikation findet im täglichen Berufsalltag in den unterschiedlichsten Formen statt. Zur Beschreibung des Gegenstands und der Funktionsweise von Kommunikation existieren aus unterschiedlichen Fachdisziplinen diverse Zugangsweisen, Grundannahmen und wissenschaftliche Erklärungsversuche, die unterschiedliche Kommunikationsbegriffe, Kommunikationsmodelle und Kommunikationstheorien hervorgebracht haben. Die Bandbreite reicht von naturwissenschaftlichen Ansätzen, die den Schwerpunkt auf Nachrichtenübertragung, Informationsverbreitung und -verarbeitung legen, bis hin zu sprachwissenschaftlichen Ansätzen, welche sprachliche Zeichen, Sprechhandlungen und Bedeutungsprozesse in der Kommunikation untersuchen.

Bei sozialwissenschaftlichen Zugängen wird der Zusammenhang von Kommunikation und Sozialität beleuchtet und Kommunikation

als eine Form sozialen Handelns und als ein sozialer Prozess betrachtet (vgl. Merten 1977). Das Spektrum der theoretischen Ansätze veranschaulicht die Komplexität von Kommunikation, die weit über eine reine Informationsweitergabe hinausgeht. Aus einer interdisziplinären Perspektive betrachtet, lassen sich als gemeinsamer Nenner drei elementare Kennzeichen von Kommunikation identifizieren. So wird von allen Fachdisziplinen und wissenschaftlichen Zugängen angenommen, dass eine *Übertragung von Information* über kommunikativ vermittelte Zeichen erfolgt, dass kommunikative Prozesse auf *Wechselseitigkeit* beruhen und dass Kommunikation als interaktives Geschehen in einen sozialen Kontext eingebettet ist und somit eine starke *Umweltbezogenheit* aufweist. In Kommunikationsprozessen lassen sich als drei grundlegende Komponenten immer ein *Sender*, eine *Botschaft* und ein *Empfänger* identifizieren.

Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive auf Kommunikation nehmen die Eigenschaften von Sender, Botschaft, Kanal und Empfänger immer Einfluss auf die Dynamik in Kommunikationsprozessen. So beeinflussen zum einen die individuellen Eigenschaften von Sender und Empfänger – wie z.B. Intelligenz, sozialer Status, Erfahrungen und persönliche Interessen – die Wahl der Kommunikationsstrategie und auch die Fähigkeit, die Botschaft zu entschlüsseln. Aufgrund der sozialen und situationsspezifischen Einflüsse sowie den Grenzen des Kommunikationskanals nutzen die beteiligten Akteure bei ihrem Einsatz von Kommunikationsstrategien nicht nur die Sprache als Kommunikationskanal, sondern setzen auch eine Vielfalt an nonverbalen Signalen oder ihre Körpersprache ein (vgl. Watzlawick 2011: 13). Zudem wird in der soziologischen und sozialpsychologischen Literatur nicht nur auf den Aspekt der wechselseitigen sozialen Beeinflussung, sondern auch auf Machtkonstellationen und asymmetrische Beziehungsverhältnisse in der Kommunikation und Interaktion hingewiesen. So stellt beispielsweise Krappmann (2000) fest: „Stehen aber die Interaktionspartner einander nicht als Individuen gegenüber, die einander zugestehen, Erwartungen zu äußern und sich für sie um Anerkennung zu bemühen, sondern haben einige die Macht, ihre Definition der Situation und Erfüllung ihrer Erwartungen anderen aufzuzwingen, dann gerät der Ablauf von Interaktion aus einem Gleichgewicht“ (Krappmann 2000: 81).

Im Hinblick auf das Forschungsthema und die Untersuchung von Kommunikation und damit verbundenen Herausforderungen in Veränderungsprozessen, bieten insbesondere die *sozial- und kommunikationspsychologischen Ansätze von Watzlawick und Schulz von Thun* interessante Impulse, welche verschiedene Facetten zwischenmenschlicher Kommunikation aufzeigen, und im Folgenden dargelegt werden sollen.

In der sozialpsychologischen Perspektive auf Kommunikation ist das von Watzlawick eingeführte „*Modell der metakommunikativen Axiome*“ ein wichtiger Referenzpunkt, mit dem er die Grundeigenschaften der zwischenmenschlichen Kommunikation anhand von fünf Grundregeln, sogenannten pragmatischen Axiomen, erklärt und Verhaltensaspekte in der Interaktion und Kommunikation in den Forschungsfokus rückt (vgl. Watzlawick 2011). Watzlawicks Haltung ist durch einen radikalen Konstruktivismus geprägt, der eine absolute Wirklichkeit negiert und Wirklichkeitsvorstellungen als rein subjektive und veränderbare Konstrukte auffasst. Da für ihn die *Wirklichkeit ein Ergebnis von Kommunikation* ist, sind Missverständnisse typische Begleiterscheinungen von Kommunikation und Interaktion. Mithilfe seiner Grundregeln stellt er heraus, dass Menschen fortwährend über ihre Worte und ihr Verhalten wie z.B. Gestik, Mimik und Tonfall kommunizieren und „alles Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation Mitteilungscharakter hat und somit auch Kommunikation ist“ (Watzlawick 2011: 13). Für ihn umfasst jede Kommunikation sowohl einen *Inhalts- und Beziehungsaspekt* in der Form, „dass Letzterer den Ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“ (Watzlawick 2011: 19), da der Beziehungsaspekt Auskunft darüber gibt, wie die Inhalte, bzw. Daten aufzufassen sind. Dabei bedient sich Kommunikation immer digitaler und analoger Modalitäten, die sich wechselseitig ergänzen. In allen Fällen, in denen die Beziehung zentrales Kommunikationsthema ist, wird nach Watzlawick die digitale Kommunikation fast bedeutungslos, da „der Inhaltsaspekt digital übermittelt wird, der Beziehungsaspekt dagegen vorwiegend analoger Natur ist“ (Watzlawick 2011: 29). Im Hinblick auf *zwischenmenschliche Beziehungen* kann interpersonale Interaktion nach Watzlawick als ein System betrachtet und definiert werden: „Ein zwischenmenschliches System besteht aus zwei oder mehreren Kommunikanten, die die Natur ihrer Beziehungen definieren. Beziehungsstrukturen bestehen

unabhängig vom Inhalt der Interaktionen, obwohl sie sich in wirklichen Beziehungen natürlich immer durch das Medium des Inhalts manifestieren“ (Watzlawick 2011: 89).

Watzlawick weist zudem darauf hin, dass der Mitteilungsaustausch zwischen Kommunikationsteilnehmern und somit auch die Interaktion immer eine „Interpunktion von Ereignisfolgen“ (Watzlawick 2011: 20) bzw. eine Struktur aufweist, welche den Kommunikationsablauf und das Verhalten organisiert und die *Natur einer Beziehung* definiert: „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht“ (Watzlawick 2011: 35). Diskrepanzen in dem Bereich der Interpunktion sieht Watzlawick als häufige Gründe für verschiedene Arten von Meinungsverschiedenheiten an (Watzlawick 2011: 21), die sich „aus einer Konfusion zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt ergeben können“ (Watzlawick 2011: 48). *Beziehungskonflikte* treten nach Watzlawick „vor allem dann auf, wenn die Partner innerhalb einer Beziehung annehmen, dass der andere (oder die anderen) im Besitz derselben Information ist, wie man selbst oder dass er dieselben Schlussfolgerungen aus dieser Information ziehen müsse“ (Watzlawick 2011: 59). Vor diesem Hintergrund stellt Watzlawicks Auffassung nach die *Fähigkeit zur Metakommunikation* – und eine damit verbundene kritische Distanz und Reflexion – die wichtigste Grundlage für eine erfolgreiche Kommunikation dar.

Ebenso wie die soziologischen Ansätze versteht Schulz von Thun aus kommunikationspsychologischer Perspektive die Kommunikation als ein „Wechselwirkungsgeschäft“ (Schulz von Thun 2008: 83). Kommunikation wird als ein gemeinsames Zusammenspiel von mindestens zwei Personen aufgefasst, deren zwischenmenschlichen Verhaltensweisen sowie persönlichen Eigenarten durch die Regeln der Interaktion bedingt werden. Aufgrund der Rollenverteilung in der Kommunikation sind aus kommunikationspsychologisch-interaktionistischer Perspektive betrachtet, die wahrnehmbaren persönlichen Eigenarten von Kommunikationsbeteiligten immer ein Ausdruck der aktuellen kommunikativen Verhältnisse der beteiligten Akteure (vgl. Schulz von Thun 2008: 82f.). Damit lässt sich ein direkter Bezug zu den soziologischen Theorien des sozialen Handelns herstellen, welche

ebenfalls die Wechselseitigkeit des sozialen Zusammenwirkens von Akteuren beschreiben.

Für eine differenziertere Betrachtung der verschiedenen Facetten von Botschaften in der Kommunikation bietet der Ansatz von Schulz von Thun eine Ergänzung zu Watzlawicks Theorie. Auf Grundlage des theoretischen Ansatzes von Watzlawick und den sprachtheoretischen Arbeiten von Bühler (1934), der in Bezug auf Sprache die drei Aspekte Darstellung, Ausdruck und Appell unterscheidet (vgl. Bühler 1934), entwickelte Schulz von Thun das *Modell „Die vier Seiten einer Nachricht“* (vgl. Schulz von Thun 2008: 30). Dieses Modell basiert auf der Annahme, dass in jeder Nachricht eines Senders die vier Aspekte Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell enthalten sind (vgl. Schulz von Thun 2008: 25ff.).

Über die *Sachebene* wird Auskunft über den konkreten Sachinhalt der Nachricht gegeben. Der Sender steht dabei vor der Herausforderung, die mitzuteilenden Sachinhalte klar und verständlich zu formulieren (vgl. Schulz von Thun 2008: 13). Der Sachaspekt wird durch die *Beziehungsebene* ergänzt, welche Aufschlüsse darüber gibt, was der Mitteilende von dem Empfänger der Botschaft hält und wie es um die Beziehung zwischen Sender und Empfänger bestellt ist (vgl. Schulz von Thun 2008: 27f.). Der *Appellaspekt* einer Nachricht verdeutlicht den Umstand, dass jede Mitteilung die Funktion einer Einflussnahme hat und eine Person das Gegenüber offen oder verdeckt dahingehend zu beeinflussen versucht, bestimmte Handlungen auszuführen oder Denkweisen anzunehmen (vgl. Schulz von Thun 2008: 29f.). Als vierte Seite einer Nachricht gibt eine kommunizierende Person über den *Selbstoffenbarungsaspekt* immer auch persönlich-biographische Hintergrundinformationen über die eigene Persönlichkeit und ihr Innenleben (vgl. Schulz von Thun 2008: 26). Schulz von Thun betont, dass für eine gelungene Kommunikation die Authentizität und Kongruenz einer Person von grundlegender Bedeutung ist, welche sich durch die Übereinstimmung von innerem Erleben, Bewusstsein und Kommunikation zeigt (vgl. Schulz von Thun 2008: 116f.).

In jeder Kommunikationssituation ist sowohl das Senden der vier Seiten einer Nachricht bedeutsam als auch die Wahrnehmung des Empfängers, der die Mitteilung mit allen Dimensionen empfängt. Der Empfänger der ankommenden Nachricht steht vor der komplexen Herausforderung, die o.g. Aspekte der Nachricht wahrzunehmen, zu

entschlüsseln und sich in der jeweiligen Situation für eine Reaktion zu entscheiden. Um Missverständnisse und Störungen in kommunikativen Beziehungen zu reduzieren, betont Schulz von Thun die Wichtigkeit einer ausgewogenen Wahrnehmung und Beherrschung aller Aspekte einer Nachricht sowohl auf Seiten des Empfängers als auch des Senders sowie eine selbstreflexive Wahrnehmung von Kommunikationsgewohnheiten (vgl. Schulz von Thun 2008: 44ff.), was Watzlawick als Metakommunikation bezeichnet. Im Kommunikationsmodell von Schulz von Thun ist die *Reaktion und Rückmeldung des Empfängers*, bzw. dessen Feedback, ein wesentliches Element. Indem der Empfänger auf den Sender reagiert und dadurch ebenfalls zum Sender einer Botschaft wird, nehmen Sender und Empfänger aufeinander Einfluss und gestalten eine wechselseitige Kommunikationsbeziehung bzw. eine Interaktion (vgl. Schulz von Thun 2008: 82ff.)

5.4 Zwischenfazit

Die in diesem Kapitel geschilderten soziologischen und sozialpsychologischen Forschungsansätze leiten die vorliegende qualitative Untersuchung an, indem sie die Perspektive auf den Forschungsgegenstand schärfen, die Entwicklung der theoretischen Vorüberlegungen (Kapitel 7.1) und des Forschungsdesigns unterstützen (Kapitel 7.2) sowie die methodologische und inhaltliche Strukturierung der empirischen Forschungsergebnisse beeinflussen, die in den Kapiteln 9.1 bis 9.6 vorgestellt werden.

Die referierten handlungstheoretischen Perspektiven sind für die vorliegende Untersuchung relevant, da sie die wechselseitige Bedingtheit von sozialem Handeln und sozialen Strukturdynamiken aufzeigen sowie verschiedene Handlungsantriebe und Motive von Akteuren beschreiben. Zur empirischen Untersuchung von Prozessdynamiken in Veränderungsprozessen, welche die Handlungsebene der Akteure in den Blick nehmen, unterstützen die beschriebenen analytischen Konstrukte die Analyse von Zusammenhängen, die auch im Rahmen von sozialen Interaktionssituationen in Veränderungsprozessen zu beobachten sind (vgl. Kapitel 9). Zudem macht diese Perspektive darauf aufmerksam, dass soziales Handeln auf individueller Ebene in größere

soziale Strukturen eingebettet ist, welche auf der Makroebene der Hochschulumwelt (vgl. Kapitel 2) und der Mesoebene der Organisation (vgl. Kapitel 3) die Handlungsbedingungen der Akteure beeinflussen. Vor dem Hintergrund dieser Perspektiven auf soziales Handeln rücken im Rahmen dieser empirischen Untersuchung zudem auch insbesondere die wechselseitigen Akteurskonstellationen und das Rollenhandeln von Akteuren in verschiedenen Handlungssituationen ins Zentrum der Betrachtung. Zur Analyse von kommunikativen Aspekten in hochschulinternen Veränderungsprozessen ist ein Bezug auf die theoretischen Modelle von Watzlawick und Schulz von Thun sehr hilfreich, da sie auf die verschiedenen Facetten und Einflussfaktoren auf Kommunikation aufmerksam machen.

In diesem Zusammenhang lassen sich auch Bezüge zur Literatur aus dem Bereich des Veränderungsmanagements herstellen. Bedingt durch die Komplexität und Dynamik von Veränderungsprozessen und durch verschiedene Herausforderungen im Prozessgeschehen, die beispielsweise als Widerstände zu Tage treten, sind Veränderungsakteure gefordert, nicht nur sachbezogene, sondern insbesondere auch soziale und emotionale Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Brehm 2006: 287; Mast/Maletzke 2002: 397). Somit besteht für Veränderungsakteure die kommunikative Herausforderung in Veränderungsprozessen darin, nicht nur die kognitive Dimension durch eine Bekanntmachung von Information abzudecken und auf der Appell- und Sachebene zu kommunizieren. Ebenso sind emotionale und affektive Aspekte bzw. emotionale Reaktionen sowie Kommunikations- und Beziehungsstrukturen zwischen beteiligten Hochschulakteuren zu berücksichtigen, um – beispielsweise durch den Bezug auf gemeinsame akademische Werte oder den Einsatz von Interventionen – bei den beteiligten Akteuren eine Bereitschaft zur Teilnahme am Veränderungsprozess erwirken zu können (vgl. Gerholz 2010: 299; Mast/Maletzke 2002: 383ff.) und Konflikten vorzubeugen.

Wie die Veränderungsakteure die Herausforderungen in den untersuchten Systemakkreditierungsverfahren kommunikativ und interaktiv bewältigen, wird in Kapitel 9 und 10 der vorliegenden Arbeit im Detail dargelegt.

6. Zusammenfassung der theoretischen Vorüberlegungen im Hinblick auf das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung

In den Kapiteln 2 bis 5 wurden die theoretischen Grundlagen und Bezüge der vorliegenden qualitativen Studie dargelegt, die die Einführung von Systemakkreditierung und QM an deutschen Hochschulen untersucht und damit einen Beitrag zur explorativen Grundlagenforschung (vgl. Bortz/Döring 2006: 314) in Bereich der anwendungsorientierten Bildungs- und Wissenschaftsmanagementforschung leisten soll. Die explorativ ausgerichtete Forschungsarbeit geht der Frage nach, mit welchen Herausforderungen und Spannungsfeldern Hochschulakteure in komplexen Veränderungs- und Hochschulentwicklungsprozessen konfrontiert sind und mit welchen Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien Hochschulleitungen und Verantwortliche für Qualitätsmanagement als Veränderungsakteure diesen Herausforderungen begegnen. Darüber hinaus sollen die Effekte beleuchtet werden, die von den Veränderungsakteuren nach Abschluss des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung beobachtet wurden.

Vor diesem Hintergrund standen in Kapitel 2 die hochschulexternen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen sowie die Reform- und Modernisierungsprozesse auf der Makroebene im Fokus, die eine gestiegene Bedeutung von QM und Akkreditierung im Bereich Studium und Lehre mit sich brachten und an Hochschulen zu einem Veränderungsdruck geführt haben. Angesichts der gestiegenen hochschulexternen Anforderungen an ein Hochschulmanagement und damit verbundene Steuerungsaufgaben zeigt sich anhand der in Kapitel 3 beschriebenen spezifischen organisationsstrukturellen Handlungsbedingungen an Hochschulen jedoch auch, dass die Ausübung von Leitungs- und Managementtätigkeiten sowie eine Einführung von Veränderungsprozessen im Bereich Studium und Lehre problematisch sein kann.

In diesem Zusammenhang erscheint ein Veränderungsmanagement an Hochschulen und eine damit einhergehende gezielte Planung und Gestaltung von Veränderungsprozessen als zielführend und erforderlich, das mit seinen Elementen in Kapitel 4 dargelegt wird. Da veränderungsinitiierende Hochschulakteure in dynamischen Veränderungs-

projekten in soziale Prozessdynamiken eingebunden sind und dabei kontinuierlich mit prozessbeteiligten Hochschulakteuren interagieren und kommunizieren, werden in Kapitel 5 schließlich die theoretischen Bezüge zur Untersuchung sozialer Phänomene und struktureller Handlungszusammenhänge dargelegt, welche die Forschungsperspektive der vorliegenden qualitativen Forschungsarbeit bestimmen. Auf Basis der dargelegten Erkenntnisse konnten grundlegenden Überlegungen und Annahmen für die qualitative Untersuchung getroffen werden, welche die Formulierung der zentralen Forschungsfrage sowie der forschungsleitenden Fragestellungen (siehe Kapitel 7.1) beeinflussten und folgendermaßen zusammengefasst werden sollen:

- Bezugnehmend auf die soziologische Handlungstheorie wird angenommen, dass die Handlungsbedingungen von Akteuren durch gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen der Organisationsumwelt (Makroebene), durch den organisationsstrukturellen Kontext (Mesoebene) und durch das handelnde Zusammenwirken in Interaktionssituationen (Mikroebene) beeinflusst werden.
- Das handelnde Zusammenwirken von Akteuren ist zudem durch ein dynamisches Prozessgeschehen geprägt, durch welches wiederum soziale Strukturen bestätigt, angepasst oder neu geschaffen werden (siehe Kapitel 5).
- Es wird angenommen, dass die typischen Charakteristika von Veränderungsprozessen – wie beispielsweise Komplexität, Dynamik, Auftreten von Widerständen von Prozessbetroffenen – auch an den untersuchten Hochschulen zu beobachten sind, die ein Systemakkreditungsverfahren durchführen (siehe Kapitel 4).
- Die Herausforderungen, mit denen Hochschulleitungen und Zuständige für QM im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung umgehen müssen, sind angesichts der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 2), den organisationalen Spezifika von Hochschulen (siehe Kapitel 3) und den Prozessdynamiken von Veränderungsprojekten vielschichtig und komplex.
- Zur Bewältigung der Herausforderungen wird angenommen, dass eine gezielte Gestaltung und ein Management des Verän-

derungsprojektes Systemakkreditierung erfolgsversprechend ist (siehe Kapitel 4).

- Außerdem wird vermutet, dass die beteiligten Hochschulakteure – und insbesondere die veränderungsinitiierenden Akteure – in den Veränderungsprojekten und den damit verbundenen Handlungskontexten diverse Rollen einnehmen (siehe Kapitel 4 und 5).
- In Bezug auf das dynamische Prozessgeschehen im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung wird Kommunikation als ein wichtiges Gestaltungselement verstanden, wobei aufgrund der organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen an Hochschulen spezifische Wege und Formen der Kommunikation angenommen werden (siehe Kapitel 4 und 5).
- Durch die Einleitung von Veränderungsprozessen im Rahmen der Systemakkreditierung wird angenommen, dass erste Effekte identifiziert werden können (siehe Kapitel 9.6).

7. Darstellung der Entwicklung des Forschungsdesigns und der Forschungsinstrumente für die empirische Untersuchung

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden die Perspektiven von Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM auf die Einführung von QM und Systemakkreditierung an ihren jeweiligen Hochschulen untersucht. Bei der Implementierung von QM-Systemen und der Systemakkreditierung an deutschen Hochschulen handelt es sich um ein relativ neues Phänomen, das zwar in Fachkreisen intensiv diskutiert wird, aber als Forschungsfeld bislang kaum untersucht wurde (siehe Kapitel 1.4).

Bis zum aktuellen Zeitpunkt wurden in Fachdiskussionen zu den Themen Systemakkreditierung und Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen schwerpunktmäßig die Rahmenvorgaben zur Systemakkreditierung thematisiert sowie die strukturellen Merkmale von systemakkreditierten QM-Systemen und damit verbundenen etablierten Prozesse und Instrumente in den Blick genommen (vgl. Beise et al. 2014; Beise/Polte 2016; Kaufmann 2009; Nickel 2007, 2014). Vor diesem Hintergrund soll die vorliegende qualitativ ausgerichtete Studie zur explorativen Grundlagenforschung beitragen (vgl. Bortz/ Döring 2006: 314). Mithilfe der Studie sollen am Beispiel der Systemakkreditierung die sozialen Prozesse, welche zwischen Akteuren im Rahmen eines komplexen und dynamischen Veränderungsprozesses zu beobachten sind, untersucht, beschrieben und verstanden werden.

In diesem Kapitel werden zunächst das Ziel und die Fragestellungen der Untersuchung dargelegt (Kapitel 7.1). Daran anschließend wird das methodische Vorgehen erläutert und das Forschungsdesign (Kapitel 7.2), die Erhebungsmethode des Experteninterviews (Kapitel 7.3) sowie die Erhebungsinstrumente (Kapitel 7.4) vorgestellt. Die konkrete Durchführung der Untersuchung wird im nachfolgenden Kapitel 8 beschrieben.

7.1 Ziel und Fragestellungen der Untersuchung

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt wurde, werden vielfältige Anforderungen an Hochschulen gestellt, wenn QM-Systeme implementiert und komplexe Veränderungsprozesse auf dem Weg zu einer Systemakkreditierung eingeleitet werden. Es wurde außerdem festgestellt, dass im Forschungs- und Praxisdiskurs zum QM und zur Systemakkreditierung bislang schwerpunktmäßig gesetzliche Rahmenbedingungen und strukturelle Gestaltungsmerkmale von QM-Instrumenten und -verfahren im Bereich Studium und Lehre thematisiert wurden (siehe Kapitel 1.4).

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende qualitativ und explorativ ausgerichtete Untersuchung darauf ab, die Perspektive von leitenden Hochschulakteuren auf das dynamische Veränderungsprozessgeschehen zu ergründen, das bei der Implementierung von QM-Systemen und bei der Einführung einer Systemakkreditierung zu beobachten ist. Hochschulleitungen und leitungsunterstützende Verantwortliche für QM übernehmen als zentrale Akteure maßgeblich die Verantwortung für das Setzen von Veränderungsimpulsen an ihren Hochschulen und sind neben der Initiierung auch für die Koordination und Gestaltung der Veränderungsprozesse zuständig.

Im Zentrum des Forschungsinteresses steht zum einen, wie Hochschulleitungen und Verantwortliche für QM die vielfältigen und komplexen Anforderungen im Rahmen eines Systemakkreditierungsprozesses wahrnehmen. Zum anderen sollen Handlungsorientierungen, Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien identifiziert werden, mit denen diese veränderungsinitiierenden Akteure den gestellten Herausforderungen begegnen und den Veränderungsprozess gestalten. Ergänzend dazu soll beleuchtet werden, welche Effekte von den Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM bei der Durchführung und nach Abschluss des Systemakkreditierungsverfahrens beobachtet werden.

Auf Basis der empirischen Forschungsergebnisse sollen am Beispiel der Systemakkreditierung theoretische sowie handlungspraktische Implikationen zur Gestaltung von Hochschulentwicklungsprozessen abgeleitet werden. Auf diese Weise soll die Untersuchung einen Beitrag zu Diskursen im Bereich der Bildungs- und Wissen-

schaftsmanagementforschung sowie im Bereich der Hochschulpraxis leisten und die Perspektive auf QM und Systemakkreditierung an Hochschulen erweitern. Auf Grundlage dieser Zielsetzung lässt sich für die vorliegende Untersuchung die folgende zentrale Forschungsfrage ableiten:

Mit welchen Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien begegnen Hochschulleitungen und Verantwortliche für Qualitätsmanagement den wahrgenommenen Herausforderungen in einem Systemakkreditierungsverfahren und welche Effekte werden in Bezug auf den initiierten Veränderungsprozess beobachtet?

Da die Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM als Veränderungsakteure im Umgang mit den wahrgenommenen Herausforderungen in einem sozialen Gefüge handeln, sind im Rahmen dieser Untersuchung insbesondere die sozialen Interaktionsprozesse im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung von Interesse.

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage werden folgende forschungsleitende Fragestellungen formuliert:

1. *Welche Anforderungen werden im Rahmen des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung in Bezug auf die gesellschaftspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen beschrieben und welche persönlichen Herausforderungen werden von den Veränderungsakteuren in Bezug Kommunikations- und Interaktionsprozesse benannt?*
2. *Welche Handlungsorientierungen lassen sich auf Seiten der Veränderungsakteure in Bezug auf das Veränderungsprozessgeschehen identifizieren?*
3. *Mit welchen Handlungspraktiken und -strategien bewältigen die Veränderungsakteure die wahrgenommenen Herausforderungen und Spannungsfelder in den verschiedenen Handlungssituationen im Veränderungsprozess?*
4. *Welche Effekte werden von den Veränderungsakteuren bezüglich des Veränderungsprojektes „Systemakkreditierung“ wahrgenommen und beschrieben?*

Der zentralen Forschungsfrage sowie den forschungsleitenden Fragestellungen liegen theoretische Vorüberlegungen und Grundannahmen

zugrunde, die bereits in den Kapiteln 1 bis 5 ausführlich erarbeitet und in Kapitel 6 zusammengefasst dargestellt wurden. Diesbezüglich trägt die erfolgte Formulierung der grundlegenden Überlegungen und Annahmen für die qualitative Untersuchung zur Transparenz und Begründung des Forschungsvorhabens bei und stellt sicher, dass bei der Untersuchung keine wesentlichen Aspekte vernachlässigt oder übersehen werden (vgl. Flick et al. 2008: 63). Diese werden – ebenso wie die forschungsleitenden Fragestellungen – bei der Entwicklung des Forschungsdesigns berücksichtigt.

7.2 Entwicklung und Aufbau des Forschungsdesigns

Die Entwicklung der Untersuchungsstrategie und des Forschungsdesigns werden maßgeblich durch den Untersuchungsfokus sowie die damit zusammenhängenden grundlegenden Annahmen und Fragestellungen beeinflusst. Zudem spielt die definierte Zielgruppe der Untersuchung eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des methodischen Vorgehens und bei der Auswahl geeigneter qualitativer Methoden (vgl. Bortz/Döring 2006: 49f.; Gläser/Laudel 2010: 62ff.). Im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung steht die Produktion neuer Wissensbestände im Zentrum, welche anderen Wissenschaftler_innen zur Verfügung gestellt werden und zur sozialwissenschaftlichen Theoriebildung beitragen soll.

Um die Verwendbarkeit und Verlässlichkeit des generierten Wissens sicherzustellen, wurden in dieser Untersuchung grundlegende methodologische Prinzipien und Gütekriterien angewandt (vgl. Gläser/Laudel 2010: 30ff.; Mayring 2015: 130ff.), die in Kapitel 8 (Kapitel 8.4.10) ausführlich dargelegt werden. Aufgrund der wenigen vorliegenden Forschungserkenntnisse zur Einführung von QM und Systemakkreditierung im Hochschulkontext (siehe Kapitel 1.4), wird die vorliegende Untersuchung als deskriptive und explorative Grundlagenforschung verstanden, welche die Perspektive von veränderungsprozessinitiiierenden Akteuren auf QM und Systemakkreditierung rekonstruieren möchte.

Zur Sicherstellung, dass bei der Exploration dieses Forschungsgebietes keine wesentlichen Aspekte vernachlässigt oder übersehen wer-

den, wurden neben der zentralen Fragestellung und den forschungsleitenden Fragen zusätzlich Grundannahmen formuliert (siehe Kapitel 6 und Kapitel 7.1). Um eine grundlegende Beschreibung des Forschungsfeldes durchführen zu können, wurde als methodisches Vorgehen ein qualitativer Forschungsansatz gewählt und ein Forschungsdesign erstellt (siehe Tabelle 1).

Die rekonstruierende Untersuchung wurde mit Hilfe von halbstrukturierten Experteninterviews durchgeführt, um ein umfassendes Verständnis über den Forschungsgegenstand zu generieren (siehe Kapitel 7.3). Grundlage der Experteninterviews war ein, die wesentlichen Gesichtspunkte umfassender, Gesprächsleitfaden. Zur Vorbereitung und Ergänzung der Experteninterviews wurde zusätzlich ein Kurzfragebogen verwendet, um im Vorfeld der jeweiligen Interviews einige qualitative Daten zu erheben (siehe Kapitel 7.4). Die Auswertung des empirischen Datenmaterials erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010 und 2015), deren Anwendung in Kapitel 8 detailliert beschrieben wird. Durch Tabelle 1 werden der Forschungsprozess in seinem zeitlichen Verlauf sowie der Aufbau des Forschungsdesigns der Untersuchung veranschaulicht.

Tabelle 1: Aufbau des Forschungsdesigns und Ablauf der Untersuchung

Definition Forschungsthema und Forschungsziel
<ul style="list-style-type: none"> • Aufbereitung Stand der Forschung • Formulierung theoretischer Vorüberlegungen und Grundannahmen • Formulierung der zentralen Forschungsfrage für eine rekonstruierende Untersuchung mit ergänzenden forschungsleitenden Fragen
Entwicklung Untersuchungsstrategie, Forschungsdesign und Forschungsinstrumente
<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung des methodischen Vorgehens • Auswahl der qualitativen Erhebungsmethode „Leitfadengestütztes Experteninterview“ • Entwicklung und Prüfung der Erhebungsinstrumente (Gesprächsleitfaden zum Interview, Kurzfragebogen)
Datenerhebungsphase und Vorbereitung der Auswertung
<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung der Untersuchungszielgruppe • Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung mit Versand Kurzfragebogen • Vorbereitung der Interviews (Sichtung der Angaben aus Vorabfragebogen) • Durchführung der Experteninterviews mit Gesprächsleitfaden, inkl. Audio-Aufnahme • Erstellung Kurzprotokolle zum Ablauf des Interviews und zur Interviewsituation • Erstellung Interviewtranskriptionen nach festgelegten Transkriptionsregeln

Auswertungs- und Analysephase

- Durchführung der Textauswertung und -analyse in Anlehnung an das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Mayring (2010) und dem Prozessmodell zur induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015):
 - (1) Festlegung des Materials
 - (2) Analyse der Entstehungssituation
 - (3) Formale Charakteristika des Materials
 - (4) Bestimmung der Richtung der Analyse
 - (5) Theoretische Differenzierung der Fragestellung
 - (6) Bestimmung der passenden Analysetechnik, Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Definition der Kategorien
 - (7) Definition der Analyseeinheiten
 - (8) Anwendung des definierten Ablaufmodells zur Textauswertung und -analyse und Darstellung der sechs Analyseschritte der Analyseform „Induktive Kategorienbildung“
 - (9) Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung
 - (10) Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien
- Reflexion zum Forschungsdesign und zur Durchführung der Untersuchung

Beantwortung der Forschungsfragen

- Beantwortung der zentralen Forschungsfrage und forschungsleitenden Fragestellungen nach erfolgter Interpretation und Bewertung des Datenmaterials

Schlussfolgerungen

- Fazit und Ausblick
-

Quelle: Eigene Darstellung

Die Definition des Forschungsthemas, des Forschungsziels sowie die Entwicklung der Untersuchungsstrategie und des Forschungsdesigns standen in den vorhergehenden Kapiteln 7.1 und 7.2 im Fokus. Die Entwicklung der Forschungsinstrumente wird im folgenden Kapitel 7.3 dargelegt.

Die einzelnen Arbeitsschritte zur Erhebung, Auswertung und Interpretation des Datenmaterials werden in Kapitel 8 detailliert beschrieben.

7.3 Auswahl der qualitativen Forschungsmethode

Wie bereits in den Kapiteln 7.1 und 7.2 veranschaulicht wurde, haben die Forschungsfrage und die gewählte Untersuchungsstrategie einen erheblichen Einfluss auf die Auswahl und Anwendung der gewählten qualitativen empirischen Methoden (vgl. Gläser/Laudel 2010: 62ff.). Da die vorliegende Untersuchung einen qualitativ ausgerichteten Forschungsansatz verfolgt und sich der qualitativen Forschungsmethode der leitfadengestützten Experteninterviews bedient (vgl. Bogner et al. 2005; Gläser/Laudel 2010), sollen im folgenden Kapitel sowohl das qualitative Vorgehen als auch die Auswahl der Erhebungsmethode begründet werden.

7.3.1 *Vorüberlegungen zur Auswahl der qualitativen Forschungsmethode*

Bevor sich qualitative Methoden als eigenständiger Zweig in der empirischen Sozialforschung etabliert hatten, wurden Experteninterviews und andere qualitative Verfahren schwerpunktmäßig zur explorativen Vorbereitung und zur Entwicklung von quantitativen Erhebungsinstrumenten eingesetzt, die an dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisideal eines positivistischen Wissenschaftsbildes orientiert waren (vgl. Bogner/Menz 2005a: 18). In den letzten Jahrzehnten wurden diverse Beiträge veröffentlicht, in denen die spezifischen Vorteile einer qualitativen Forschungsmethodik hervorgehoben wurden und in denen zudem eine Ausdifferenzierung qualitativer Forschungsmethoden – wie z.B. zu Experteninterviews – erfolgte (vgl. u.a. Flick 2006; Flick et al. 2008; Gläser/Laudel 2010; Mayring 2002).

Gegenüber quantitativen Forschungsansätzen, welche auf ein hohes Maß an Standardisierung und Vergleichbarkeit angewiesen sind, bietet sich der Einsatz qualitativer Verfahren nicht nur in Forschungsbereichen an, über die ein geringes Vorwissen vorliegt. Qualitative Methoden werden vor allem in Forschungsfeldern angewandt, in denen – aufgrund der Heterogenität, Komplexität und Unübersichtlichkeit des zu erfassenden Wissens – keine Standardisierungen möglich sind (vgl. Flick et al. 2000: 25; Heinze 2001: 21). Zudem wird in der sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur darauf hingewiesen, dass

soziales Handeln sowie damit verbundene Prozessaspekte – welche bei der gewählten Fragestellung zentral sind – schwer zu erfassen sind. Aus Perspektive qualitativer Sozialforscher können derartige Zusammenhänge weniger durch quantitative Forschungsmethoden, sondern am ehesten durch qualitative Zugänge entdeckt, abgebildet und verstanden werden (vgl. Flick 2006: 16; Mayring 2010: 13).

Vor dem Hintergrund, dass zur Einführung von QM und Systemakkreditierung an Hochschulen bislang wenige Untersuchungen vorliegen (siehe Kapitel 1.4), wurden Experteninterviews als geeignete qualitative Forschungsmethode ausgewählt, um – unter Einbezug der spezifischen Akteursperspektive – die komplexen sozialen Situationen, Zusammenhänge und Prozesse verstehen, rekonstruieren und erklären zu können (vgl. Gläser/Laudel 2010: 13). Die Methode des Experteninterviews wird im Folgenden beschrieben.

7.3.2 Leitfadengestützte Experteninterviews als Erhebungsmethode

In der sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur wird darauf hingewiesen, dass sich qualitative Experteninterviews als eine Methode eignen, um das auf Erfahrungen beruhende individuelle Spezialwissen zu erschließen, welches diese Personengruppe über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte und Prozesse besitzt (vgl. Gläser/Laudel 2010: 12).

Beim Einsatz der Methode des Experteninterviews ist zunächst zu klären, auf welche Zielgruppe der Begriff „Expert_in“ zutrifft. In der sozialwissenschaftlichen Literatur wird der Begriff „Expert_in“ auf Personen angewandt, die in einem spezifischen Berufsfeld über ein Prozesswissen bzw. Expertise verfügen. Diese Expertise besteht „[...] nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“ (Bogner/Menz 2005b: 46). Darüber hinaus verfügt die Expertin bzw. der Experte in der konkreten Handlungspraxis und in einem bestimmten organisationalen Kontext über „[...] die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wis-

sen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise“ (vgl. ebd.: 46). Expert_innen werden demnach aufgrund ihrer besonderen Stellung im sozialen Kontext als Zeugen_innen von Prozessen und Sachverhalten verstanden, deren Gedanken, Haltungen und Gefühle nicht zentral im Fokus der Betrachtung stehen, welche aber dennoch ihre Darstellung der Inhalte beeinflussen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 12f.).

Im Hinblick auf die Expert_innen in dieser Untersuchung bedeutet dies, dass sie zum Zeitpunkt der Erhebung über eine „systemimmanente Handlungsexpertise“ (Froschauer/Lueger 2003: 37) verfügten und dass ihre Einstellungen und Deutungen durch die Einnahme ihrer Position in der Hochschule handlungswirksam wurden, indem sie beispielsweise für „den Entwurf, die Implementierung und die Kontrolle von Problemlösungen“ (Pfadenhauer 2005: 117) zuständig waren. Zur Operationalisierung der Erhebungsmethode, wurden Erhebungsinstrumente entwickelt, die folgend beschrieben werden.

7.4 Entwicklung und Operationalisierung der Erhebungsinstrumente zur Vorbereitung der Experteninterviews

Bei der Entwicklung der Forschungsmethodik und der Operationalisierung der Erhebungsinstrumente fließen die theoretischen Vorüberlegungen und Grundannahmen sowie die forschungsleitenden Fragestellungen mit ein (vgl. Gläser/Laudel 2010: 111ff.). Der Interviewleitfaden, der zur Strukturierung der Untersuchung eingesetzt wurde sowie der ergänzende Kurzfragebogen zur Vorbereitung der Interviews werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt.

7.4.1 Erhebungsinstrument Gesprächsleitfaden

Leitfadengestützte Interviews werden in der empirischen Sozialforschung u.a. zur Exploration, zur Ergänzung und Validierung anderer Forschungsinstrumente oder zur Analyse interessanter und spezifi-

scher Gruppen eingesetzt, zu denen auch die Gruppe der Expert_innen gezählt werden können (vgl. Schnell et al. 2008: 387).

Da die Expertengespräche als halbstandardisierte Interviews durchgeführt werden sollten, wurde ein Gesprächsleitfaden erarbeitet (siehe Anhang B), der eine themenbezogene Fragenliste umfasste und dessen Struktur durch die theoretischen Vorüberlegungen und forschungsleitenden Fragestellungen der Untersuchung beeinflusst wurde (siehe Kapitel 7.1). Durch den Leitfaden sollte sichergestellt werden, dass im Interview alle relevanten Fragen berücksichtigt wurden, welche zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage beitragen konnten. Zu diesem Zweck wurde bei der Operationalisierung des Gesprächsleitfadens zwischen Schlüssel- und Eventualfragen unterschieden (vgl. Friedrichs 1973: 227). Die Schlüsselfragen wurden in allen Interviews gestellt und mussten von den Befragten unbedingt beantwortet werden, um die wesentlichen Informationen zur Rekonstruktion der sozialen Sachverhalte erfassen zu können und eine Vergleichbarkeit der Expertenaussagen zu gewährleisten. Die Eventualfragen (im Leitfaden kursiv markiert, vgl. Anhang B) konnten im Verlaufe des Interviews wichtig werden und wurden von der Interviewerin bei Bedarf und je nach Interviewsituation gestellt.

Trotz Vorgabe der themenbezogenen Fragestellungen, sollten die Befragten in ihren Antwortmöglichkeiten nicht beschränkt werden. Um in der Interviewsituation einen möglichst natürlichen Gesprächsverlauf herzustellen, wurden bei Bedarf die Reihenfolge der Fragen variiert und Nachfragen gestellt, um das Verständnis der Inhalte sicherzustellen und Fragen vollständig beantworten zu können (vgl. Gläser/Laudel 2010: 41ff.). Die Verschriftlichung des Einleitungstextes zum Interviewleitfaden hatte zum Ziel, dass alle relevanten Informationen vermittelt wurden und ein professioneller und fokussierter Einstieg in die Interviewsituation erfolgen konnte. Durch diese Art der Leitfadenoperationalisierung sollte zum einen die professionelle Durchführung der Interviews gewährleistet (vgl. Kapitel 8.2) und zum anderen die Entwicklung eines deduktiv erarbeiteten Kategoriensystems vorbereitet werden, das die spätere Auswertung der Expertenaussagen anleitete (vgl. Kapitel 8).

7.4.2 Erhebungsinstrument Kurzfragebogen

In Ergänzung zum Gesprächsleitfaden, welcher bei der Erhebungsmethode „*leitfadengestütztes Experteninterview*“ ein zentrales und strukturierendes Element darstellt, wurde ein Kurzfragebogen eingesetzt. Kurzfragebögen stellen keinen wesentlichen Bestandteil der Methode des Experteninterviews dar, werden aber als ein Baustein zur Datenerhebung im Rahmen der Methode des problemzentrierten Interviews eingesetzt (vgl. Witzel 2000: 4). In Anlehnung an das Ziel zum Einsatz von Kurzfragebögen in der Methode des problemzentrierten Interviews, sollte in der vorliegenden explorativen Untersuchung der Vorabfragebogen zur Vorbereitung der Interviews und zur Kontextualisierung der erhobenen Daten dienen (vgl. Witzel 2000: 4).

Der Vorabfragebogen (siehe Anhang C), der als Online-Befragung konzipiert wurde, untergliedert sich in folgende Abschnitte:

- Angaben zum beruflichen Hintergrund der Befragten
- Angaben zum QM-System der Hochschule
- Angaben zum Systemakkreditierungsverfahren.

Ebenso wie bei der Gestaltung des Interviewleitfadens wurde bei der Entwicklung des Vorabfragebogens auf die theoretischen Vorüberlegungen Bezug genommen. Auf diese Weise sollten die Erhebungsinstrumente dazu beigetragen, einen Zusammenhang zwischen den induktiv gewonnenen subjektiven Wahrnehmungen und individuellen Handlungen der Akteure und den deduktiv erarbeiteten theoretischen Vorüberlegungen herstellen zu können (vgl. Witzel 2000: 2). Dieser Zusammenhang zwischen einer induktiven und deduktiven Vorgehensweise wird am Beispiel der Kategorienbildung in Kapitel 8.4.6 eingehend betrachtet.

Sowohl der Interviewleitfaden als auch der Vorabfragebogen wurden nach ihrer Entwicklung wie folgt getestet und auf ihre Verständlichkeit und Einsatzfähigkeit geprüft. Die Erhebungsinstrumente wurden verschiedenen Fachexpert_innen aus dem Hochschulbereich vorgelegt, durch deren Rückmeldungen die Instrumente schließlich finalisiert werden konnten. Zusätzlich wurde die Funktionalität der Erhebungsinstrumente durch die Durchführung eines ersten Interviews (B1_QM) bestätigt.

Nachdem in diesem Kapitel die Untersuchungsstrategie, das methodische Vorgehen und das Forschungsdesign mit seinen Erhebungsinstrumenten vorgestellt wurden, wird in Kapitel 8 die konkrete Durchführung der Untersuchung mit ihren Teilschritten (Datenerhebung – Transkription – Auswertung) beschrieben.

8. Detaillierte Darstellung der Arbeitsschritte zur Erhebung, Auswertung und Interpretation des Datenmaterials

In diesem Kapitel werden die Untersuchungsteilnehmenden vorgestellt (Kapitel 8.1) und der detaillierte Ablauf der Untersuchung geschildert. Zunächst werden die Teilschritte der Datenerhebung (Kapitel 8.2) und Transkription (Kapitel 8.3) beschrieben, dann steht in Kapitel 8.4 die Auswertungsphase und die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, 2015) im Zentrum.

8.1 Festlegung der Untersuchungszielgruppe und Vorstellung der Untersuchungsteilnehmenden

Zur Bestimmung der Zielgruppe für die empirische Untersuchung wurden Kriterien definiert, um eine begründete Auswahl der Teilnehmenden treffen zu können (vgl. Mayer 2008: 39). Aufgrund der folgenden theoretischen Vorüberlegungen wurden Vertretungen von Hochschulleitungen sowie ihre unterstützenden Mitarbeitenden im Bereich QM als Expert_innen für die qualitative und rekonstruierende Studie ausgewählt:

- Hochschulleitungen und Zuständige für QM nehmen als wesentliche Treiber_innen für die strategische Ausrichtung an ihren Hochschulen eine Rolle als Veränderungsträger_innen in ihren Hochschulen ein, indem sie von extern kommende Veränderungsimpulse in die Hochschule hineinbringen (vgl. Wittmann 2014b: 167ff.).
- Auch bei der Implementierung von QM-Systemen und im Rahmen von Systemakkreditierungsverfahren sind es in der Regel diese Akteursgruppen, welche maßgeblich an Veränderungsprozessen im Bereich Studium und Lehre beteiligt sind.
- Als verantwortliche und leitende Initiator_innen von Entwicklungsprozessen sind Hochschulleitungen und Zuständige für

QM mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert, welche sie zu bewältigen haben.

Neben der Auswahl geeigneter Interviewpartner_innen wurde bei der Fallauswahl als Kriterium berücksichtigt, dass nur Expert_innen von Hochschulen befragt wurden, an denen bereits ein QM-System im Bereich Studium und Lehre gemäß den Anforderungen und Regeln zur Systemakkreditierung implementiert und ein Systemakkreditierungsverfahren abgeschlossen wurde bzw. zum Interviewzeitpunkt kurz vor dem Abschluss stand.

Bei der Gestaltung des methodischen Untersuchungsdesigns wurde die Annahme getroffen, dass die ausgewählten Expert_innen auf Basis ihrer Erfahrungen mit der Systemakkreditierung darüber Auskunft geben können, wie angesichts vielfältiger Anforderungen und Interessenslagen beteiligter Akteursgruppen die Akkreditierung eines QM-Systems im Bereich Studium und Lehre bewerkstelligt werden kann und welche Effekte dabei zu beobachten sind. Bei der Zusammenstellung des Untersuchungssamples aus geeigneten Interviewpartner_innen und Hochschulen wurde darauf geachtet, dass eine ausgewogene Verteilung in Bezug auf die berufliche Funktion und Rolle der Expert_innen sowie in Bezug auf Hochschultypen und Bundesländer, in denen die staatlichen Hochschulen ansässig waren, vorgenommen wurde. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zum Zeitpunkt der Erhebung (Frühjahr/Sommer 2015) die Anzahl der systemakkreditierten Hochschulen noch sehr begrenzt war (siehe Kapitel 2.3) und dass diese Tatsache eine Limitierung und Einschränkung bei der Auswahl der Expertengruppe darstellte.

Die Auswahl der Expert_innen erfolgte durch direkte Kontakte der Autorin zur Zielgruppe (siehe Kapitel 8.2.1) und durch Kontaktpersonen an den einzelnen Hochschulen, die in der Regel Mitglieder der zentralen Stellen für QM waren.

8.2 Datenerhebungsphase und Durchführung der Experteninterviews

Nachdem eine Übersicht geeigneter Interviewpartner_innen erstellt werden konnte, erfolgten die Kontaktaufnahme und die Terminvereinbarung in der Regel per E-Mail, der eine kurze Darstellung des Forschungsprojektes beigelegt war. Vor dem Interview erhielten die Befragten Informationen darüber, welche Themenkomplexe bei dem Interview im Vordergrund stehen sollten. Zudem hatten sie auf Anfrage die Möglichkeit, den Gesprächsleitfaden im Vorfeld einzusehen. Dieses Angebot wurde von der Mehrheit der Expert_innen angenommen, da sie sich auf das Interview vorbereiten wollten.

Nach der Terminfestlegung wurde den Interviewteilnehmer_innen zur Vorbereitung der Interviews ein Link zum Online-Vorabfragebogen zugesandt, mithilfe dessen Strukturdaten zur Hochschule und Angaben zum beruflichen Hintergrund der Befragten erhoben wurden, um das anschließende Interview inhaltlich zu entlasten (vgl. Anhang C).

Der Vorabfragebogen stellte sich im Rahmen der explorativen Untersuchung als ein hilfreiches und unterstützendes Instrument heraus, da er sowohl der Interviewerin als auch den Befragten zur inhaltlichen und mentalen Vorbereitung des Interviews diente. Zum anderen unterstützte er dabei, eine Präzisierung der Fragen vorzunehmen, einen persönlichen Bezug zu den Expert_innen herzustellen und den Gesprächsfokus auf relevante Zusammenhänge zu richten.

Der Gesprächsleitfaden hatte die Funktion, das Interview zu strukturieren und den Fokus auf die wesentlichen Forschungsfragen zu lenken. Dabei wurde von der Interviewerin darauf geachtet, die relevanten Schlüsselfragen in allen Interviews zu stellen und die Eventualfragen bei Bedarf und je nach Interviewsituation vorzubringen (vgl. Anhang B). Im Rahmen der Interviews wurde den Gesprächspartner_innen eine strikte Vertraulichkeit im Umgang mit den erhobenen Forschungsdaten zugesichert. Mit Zustimmung der Befragten wurden Audio-Aufzeichnungen erstellt, die anschließend transkribiert wurden. An den ausgewählten Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Universitäten wurden im Frühjahr und Sommer 2015 insgesamt neunzehn Experteninterviews durchgeführt,

davon sieben Gespräche mit Vertreter_innen von Hochschulleitungen und zwölf mit Verantwortlichen für QM (siehe Kapitel 8.1). Bei den Interviews handelte es sich bis auf wenige Ausnahmen um Einzelgespräche. Auf Wunsch der Teilnehmenden wurden in zwei Sonderfällen Zweiergespräche geführt, in denen im einen Fall beide Expert_innen der gleichen QM-Einheit angehörten (B3 und B4) und im zweiten Fall eine Hochschulleitung und eine Person aus dem zentralen QM gemeinsam interviewt wurden (B13 und B14). Die Interviews hatten eine durchschnittliche Länge von 45 Minuten, wobei das kürzeste Interview 30 Minuten und das längste Gespräch 1 Stunde und 10 Minuten dauerte. Dem Anhang dieser Arbeit sind sowohl eine detaillierte Übersicht aller Experteninterviews (siehe Anhang D) als auch die vollständigen Audiodateien beigelegt.

Nach jedem Interview wurde ein Kurzbericht zum Ablauf des Interviews und zur Interviewsituation erstellt (vgl. Gläser/Laudel 2010: 192f.; Kuckartz 2010: 85), wobei in der Interviewzusammenfassung auch relevante Daten aus dem Vorabfragebogen aufgenommen wurden.

8.2.1 Die Rolle der Forscherin im qualitativen Forschungsprozess

In der qualitativen Sozialforschung werden aufgrund des subjektbezogenen Forschungsprozesses sowohl die direkte als auch die indirekte Kommunikation und Interaktion zwischen Untersuchungsteilnehmenden und Forschenden als zentrale Elemente des qualitativen Erkenntnisprozesses hervorgehoben (vgl. Flick et al. 2008: 22f.; Mayring 2002: 19ff.). Dieser Subjektorientierung liegt das sozialkonstruktivistische Verständnis zugrunde, dass die Wahrnehmung von Situationen subjektiv geprägt ist und eine Annäherung an die Wirklichkeit nur im Dialog und in der sozialen Interaktion zwischen den Forschenden und Teilnehmenden entwickelt werden kann (vgl. Bortz/Döring 2006: 304; Saldern, M. von 1995: 352).

In diesem Zusammenhang wird auch auf die Rolle der Interviewer_in hingewiesen, welche möglicherweise eine beeinflussende Variable auf die Interviewsituation und auf die erhobenen Forschungsergebnisse darstellen kann (vgl. Pfadenhauer 2005: 120). Im Fall der vorliegenden Untersuchung wurden die Interviews von der Autorin

durchgeführt, die selbst im zentralen QM einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften tätig ist und diese Hochschule auf dem Weg zur Systemakkreditierung begleitet hatte. Trotz dieser engen berufsbedingten Nähe zum Forschungsfeld wurde die Interviewerin in allen Fällen als Wissenschaftlerin wahrgenommen und nicht primär als Vertreterin aus dem Berufsfeld. Die professionelle Distanz zum Forschungsfeld wurde dadurch erreicht, dass sowohl bei der Kontaktaufnahme zu den Expert_innen als auch zu Beginn der Interviewsituation der akademische Kontext des Dissertationsprojektes beschrieben wurde. Um jedoch eventuelle Barrieren zwischen der Interviewerin und den Expert_innen so gering wie möglich zu halten, wurden der eigene berufliche und wissenschaftliche Hintergrund transparent gemacht. Bei der Durchführung der Interviews wurde darauf geachtet, den Gesprächspartner_innen mit Offenheit und Wertschätzung zu begegnen (vgl. Gläser/Laudel 2010: 48ff.). Um die Rahmenbedingungen der Interviewsituation transparent zu machen, wurde für jedes Interview ein Kurzbericht (vgl. Gläser/Laudel 2010: 317) zum Ablauf des Interviews und zur Interviewsituation erstellt.

8.3 Durchführung der Transkription

Nach Abschluss der Datenerhebungsphase wurde zur Vorbereitung der Datenanalyse zunächst eine vollständige Transkription des gesamten Interviewmaterials angefertigt. Unter Transkription wird in der qualitativen Sozialforschung die Verschriftlichung verbaler und nonverbaler Kommunikation verstanden (vgl. Kuckartz 2010: 38). In der empirischen Sozialforschung existiert kein streng fixiertes und allgemeingültiges Regelwerk für die Erstellung von Transkriptionen, weshalb verschiedene Transkriptionsregeln mit unterschiedlichem Detaillierungsgrad verwendet werden. Vom Untersuchungszweck und den Forschungsfragen ist abhängig, wie detailliert und präzise transkribiert werden sollte (vgl. Gläser/Laudel 2010: 193; Kuckartz 2010: 38; Kuckartz 2016). Die Entscheidung fiel für ein einfaches Transkriptionssystem, da für die vorliegende Untersuchung durch einen hohen Detaillierungsgrad in der Transkription kein erheblicher Erkenntnisgewinn erwartet wurde. Dieses Transkriptionssystem orientiert sich an

den Empfehlungen von Gläser und Laudel (vgl. Gläser/Laudel 2010: 194), Kuckartz (Kuckartz 2016) sowie an den Regeln von Dresing und Pehl (Dresing/Pehl 2013: 21ff.).

Die Transkripte wurden mithilfe der „f4-Software“ erstellt und im RTF-Textformat abgespeichert, um die anschließende Auswertung mit dem Datenanalyseprogramm „f4-Analyse“ (QDA-Software) vorzubereiten. Dabei wurde darauf geachtet, dass die festgelegten Transkriptions- und Zitationsregeln konsistent auf alle siebzehn Transkripte angewendet wurden. Die Transkripte wurden zudem nach einheitlichen Regeln mit einem Kode-System anonymisiert. Nach Erstellung der Transkriptionen wurden die verschriftlichten Interviews den Befragten zur Kenntnis zugeschickt. Eine Übersicht der durchgeführten Interviews mit ihren Interviewcodes ist dem Anhang beigelegt (siehe Anhang D). Die eigentliche Auswertung der Interviews beginnt bereits vor und während der Transkription (vgl. Kuckartz 2010: 46). Daher wurden beim Abhören der Audiodateien parallel zur Transkripterstellung ergänzende Ideen und Gedanken sowie Besonderheiten der Interviewsituation in Form von Notizen festgehalten (siehe Kapitel 8.4.8, Analyseschritt 3).

8.4 Durchführung der Auswertungsphase unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Nach Erstellung der Transkriptionen begann die Auswertung des empirischen Datenmaterials, wobei in der vorliegenden Untersuchung die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, 2015) eingesetzt wurde. Die Anwendung der Methode und die Schilderung der einzelnen Teilschritte der Durchführung werden in diesem Kapitel im Detail dargelegt.

Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich nach Mayring um eine „spezifische Auswertungstechnik“ (Mayring 2015: 130), deren Stärke es ist, ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen bei der Textauswertung und -analyse zu ermöglichen (vgl. Mayring 2015:

131). Bei der Arbeit mit der qualitativen Inhaltsanalyse ist die methodisch kontrollierte und kategorienbasierte Textauswertung ein zentraler Schritt (vgl. Mayring 2015: 51). Trotz ihrer Regelgeleitetheit, lässt diese Methode nach Einschätzung Mayrings einen flexiblen und angemessenen Umgang mit dem Forschungsgegenstand zu, wobei das Datenmaterial immer in seinem spezifischen Kontext betrachtet wird (vgl. Mayring 2015: 50ff.). Aufgrund der aufgeführten Stärken der Methode wird im Rahmen dieser Arbeit die qualitative Inhaltsanalyse als angemessenes Verfahren zur Textauswertung und -analyse betrachtet.

Die Schritte des Auswertungsverfahrens orientieren sich in der vorliegenden Arbeit schwerpunktmäßig an dem allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Tabelle 2; Mayring 2010: 60).

Tabelle 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell und Konkretisierung für die vorliegende Untersuchung

Nr.	Maßnahmen zu den einzelnen Teilschritten im Ablaufmodell	Angabe Kapitel
1.	Festlegung des Materials	Kapitel 8.4.1
2.	Analyse der Entstehungssituation	Kapitel 8.4.2
3.	Formale Charakteristika des Materials	Kapitel 8.4.3
4.	Bestimmung der Richtung der Analyse	Kapitel 8.4.4
5.	Theoretische Differenzierung der Fragestellung	Kapitel 8.4.5
6.	Bestimmung der passenden Analysetechnik, Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Definition der Kategorien	Kapitel 8.4.6
7.	Definition der Analyseeinheiten	Kapitel 8.4.7
8.	Anwendung des definierten Ablaufmodells, Darstellung der Analyseschritte Analyseschritt 1: Bestimmung des Ausgangsmaterials und Fragestellung der Analyse Analyseschritt 2: Festlegung des Selektionskriteriums und des Abstraktionsniveaus	Kapitel 8.4.8

Nr.	Maßnahmen zu den einzelnen Teilschritten im Ablaufmodell	Angabe Kapitel
	Analyseschritt 3: Materialdurcharbeitung (Festlegung der Analyse- einheiten; Kategorienformulierung; Subsumption bzw. neue Kategorienbildung)	
	Analyseschritt 4: Revision der Kategorien nach etwa 10–50% des Materials	
	Analyseschritt 5: Endgültiger Materialdurchlauf	
	Analyseschritt 6: Interpretation / Analyse	
9.	Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung	Kapitel 8.4.9
10.	Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien	Kapitel 8.4.10

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2010: 60

Um den Forschungs- und Analyseprozess transparent zu machen, werden die zehn Teilschritte des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells in den folgenden Kapiteln im Detail vorgestellt.

8.4.1 Festlegung des Materials

Das auszuwertende Datenmaterial setzt sich aus den Aussagen der Interviewpartner_innen zusammen, die mithilfe der eingesetzten Erhebungsinstrumente (Experteninterview und Vorabfragebogen) sowie durch ergänzende Recherchen zu den Rahmenbedingungen der untersuchten Hochschulen generiert wurden. Die Kriterien zur Fallauswahl werden in Kapitel 8.1 im Detail beschrieben.

8.4.2 Analyse der Entstehungssituation

Die Erhebung der Daten erfolgte im Rahmen von Experteninterviews, die vor Ort an den untersuchten Hochschulen durchgeführt wurden. Die Interviews wurden mithilfe eines kurzen Vorabfragebogens vorbereitet. Die Teilnahme der Expert_innen an der Untersuchung erfolgte auf freiwilliger Basis (siehe Kapitel 8.2).

8.4.3 Formale Charakteristika des Materials

Für die Auswertung wurden die vollständigen Interviewtranskriptionen aller Gespräche, die Überblicksinformationen aus den Vorabfragebögen, die Kurzprotokolle zum Ablauf des Interviews und zur Interviewsituation, die einzelfallbasierten Notizen aus dem ersten Materialdurchlauf sowie die Recherchen zu den Rahmenbedingungen der untersuchten Hochschulen herangezogen. Die Auswertung des Materials erfolgte mit einer Software zur qualitativen Datenanalyse sowie papierbasiert.

8.4.4 Bestimmung der Richtung der Analyse

Es wurden Aussagen der Expert_innen zu geschilderten Herausforderungen im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung sowie Aussagen zu Bewältigungsstrategien untersucht. Im Zentrum der Untersuchung standen das Sichtbarmachen und das Verstehen von beobachteten Phänomenen, wie z.B. Spannungsfelder im Prozessgeschehen oder Handlungsorientierungen der Akteure. Da die Datenerhebung mit der Methode der leitfadengestützten Experteninterviews erfolgte, wurde der Gesprächsverlauf durch die Gliederung des Gesprächsleitfaden bestimmt. Die anschließende Textanalyse wird daher ebenfalls durch diese „vorstrukturierte Textform“ (Kuckartz 2010: 49) beeinflusst (siehe Kapitel 8.4.8).

8.4.5 Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen wurden die zentrale Forschungsfrage, forschungsleitende Fragestellungen und Grundannahmen formuliert (siehe Kapitel 7.1), welche die Auswertung des Datenmaterials anleiteten.

8.4.6 Bestimmung der passenden Analysetechnik, Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Definition der Kategorien

Bei der Arbeit mit der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Definition von Kategorien ein zentraler Schritt, welche eine systematische und

methodisch kontrollierte Textauswertung zum Ziel hat (vgl. Mayring 2015: 51). In der sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur gibt es jedoch keine einheitliche Definition, was unter dem Begriff Kategorie und der *Bildung von Kategorien* verstanden wird. Häufig wird der Begriff Kategorie gleichbedeutend mit den Begriffen Variable, Merkmal oder Merkmalsausprägung verwendet (vgl. Kuckartz 2010: 58). Kuckartz definiert die Bezeichnung Kategorie, bzw. Kode, im Kontext der qualitativ orientierten Text- und Inhaltsanalyse als einen „Begriff, ein Label, das vom Bearbeiter der Texte definiert wird, d.h. ein Wort, mehrere Wörter oder einen Kurzsatz“ (Kuckartz 2010: 58). Im Verlauf der qualitativ orientierten Arbeit mit dem Textmaterial werden diesen Kategorien relevante Textpassagen zugeordnet und durch diesen Vorgang des Codierens eine „Klassifikation von Textmerkmalen“ (Kuckartz 2010: 57) erstellt, welche auf den Interpretationen des Forschers basieren (vgl. Kuckartz 2010: 58).

In der sozialwissenschaftlichen Literatur wird in Bezug auf die Erarbeitung und Definition von Kategorien eine analytische Unterscheidung zwischen einer deduktiven und einer induktiven Vorgehensweise vorgenommen. Bei einem *deduktiven Vorgehen* werden vor Beginn des Auswertungsprozesses Kategorien definiert, die zur Kodierung des Materials herangezogen werden, wobei die Erarbeitung des Kategoriensystems durch theoretische Vorüberlegungen bestimmt ist (vgl. Kuckartz 2010: 60; Mayring 2015: 85). Bei einer *induktiv orientierten Vorgehensweise* werden die Kategorien erst im Laufe des Auswertungsprozesses direkt aus dem Material abgeleitet und teilweise vorläufigen Kategorien zugeordnet, ohne dabei auf vorab formulierte Theoriekonzepte Bezug zu nehmen (vgl. Mayring 2015: 85). Der transkribierte Interviewtext dient dabei als Ausgangsmaterial, um im weiteren Analyseprozess das Kategoriensystem weiterzuentwickeln, indem Zusammenfassungen und Ausdifferenzierungen der Kategorien vorgenommen werden (vgl. Kuckartz 2010: 60). Mayring unterscheidet im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse in Bezug auf die Textinterpretation zwischen den drei Grundformen der Zusammenfassung, der Strukturierung und der Explikation, welche eine Form der Kontextanalyse darstellt (vgl. Mayring 2015: 65ff.) und in dieser Untersuchung keine Anwendung findet. Diesen Techniken ordnet er verschiedene Analyseformen zur Bildung von Kategorien zu (vgl. Mayring 2015: 67f.). Nach Mayring lässt sich die Analyseform der deduktiven

Kategorienanwendung der Grundform der Strukturierung zuordnen, mit deren Hilfe bestimmte Aspekte aus dem Material durch vorab festgelegte Ordnungskriterien herausgearbeitet werden, um eine Einschätzung des Materials anhand dieser Kriterien vornehmen zu können (vgl. Mayring 2015: 68). Die Analyseform der induktiven Kategorienbildung stellt nach Mayring eine Variante der Grundform der Zusammenfassung dar, mit der bei der Textanalyse das Ziel verfolgt wird, das vorliegende Material systematisch auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren und zu abstrahieren (vgl. Mayring 2015: 68).

Nachdem ein Überblick über die Techniken zur Analyse und Interpretation von empirischem Datenmaterial gewonnen werden konnte, wurde für die vorliegende Arbeit als *geeignete Analysetechnik das Prozessmodell zur induktiven Kategorienbildung nach Mayring* gewählt (vgl. Mayring 2015: 85ff.), die mit der Technik der Zusammenfassung kombiniert wurde. Als Begründung für eine Orientierung an dem Prozessmodell zur induktiven Kategorienbildung lässt sich die Einschätzung von Mayring anführen, dass eine „Welche“-Fragestellung in Forschungsvorhaben darauf hinweist, dass die induktive Kategorienbildung als Analysetechnik geeignet ist (vgl. Mayring 2015: 88).

Das für diese Untersuchung festgelegte Ablaufmodell zur Textauswertung und -analyse orientiert sich schwerpunktmäßig an dem Prozessmodell zur induktiven Kategorienbildung nach Mayring (vgl. Mayring 2015: 86) und an der Technik der Zusammenfassung. Bei den einzelnen Analyseschritten wurden auch Empfehlungen von Kuckartz (vgl. Kuckartz 2010: 85ff.) und von Gläser und Laudel (Gläser/Laudel 2010: 197ff.) berücksichtigt. Das Ablaufmodell zur Textauswertung und -analyse wird unter Punkt 8 (siehe Kapitel 8.4.8) des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells geschildert.

8.4.7 Definition der Analyseeinheiten

Damit der Materialdurchlauf und die Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien strukturiert erfolgen können, empfiehlt Mayring die Festlegung von Analyseeinheiten. Dabei unterscheidet er zwischen Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten (vgl. Mayring 2015: 61 und S. 88). Dieser Strukturierung folgend, werden im Rahmen dieser

Untersuchung als Kodiereinheiten klare und bedeutungstragende Elemente im Text definiert, die unter eine Kategorie fallen können und ausgewertet werden sollen. Als Kontexteinheit – die den größten Textbereich festlegt, der bei der Analyse und Kategorienzuordnung berücksichtigt werden soll – wird das gesamte Material, welches einem Einzelfall zugeordnet werden kann, verstanden. Durch die Auswertungseinheit wird – auf Grundlage der einzelnen Fälle und der Fundstellen zum jeweiligen Erhebungszeitraum – die Reihenfolge der Materialauswertung bestimmt. Als Auswertungseinheit wird das gesamte Datenmaterial zugrunde gelegt, da das erarbeitete Kategoriensystem auf alle 17 Interviews angewandt werden soll.

8.4.8 Anwendung des definierten Ablaufmodells, Darstellung der Analyseschritte

Das unter Punkt 6 (siehe Kapitel 8.4.6) im allgemeinen inhaltsanalytischen Modell festgelegte und begründete Ablaufmodell zur Textauswertung und -analyse, welches sich schwerpunktmäßig an dem Prozessmodell zur induktiven Kategorienbildung nach Mayring (vgl. Mayring 2015: 86) und an der Analysetechnik der Zusammenfassung orientiert, erfordert eine Definition entscheidender Regeln zur Kategorienbildung und zum Abstraktionsniveau (vgl. Mayring 2015: 85ff.). Das festgelegte Ablaufmodell umfasst sechs Analyseschritte, die im Folgenden beschrieben werden:

Analyseschritt 1: Bestimmung des Ausgangsmaterials und Fragestellung der Analyse

Dem allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse folgend, erfolgte unter den Punkten 1 bis 3 (Kapitel 8.4.1 bis 8.4.3) die Festlegung des Materials, die Analyse der Entstehungssituation und die formalen Charakteristika des Materials. Zur Konkretisierung der Fragestellung für die Analyse wurden unter den Punkten 4 bis 5 (Kapitel 8.4.4 bis 8.4.5) des inhaltsanalytischen Ablaufmodells die Richtung der Analyse bestimmt sowie eine Differenzierung der Fragestellung vorgenommen.

Analyseschritt 2: Festlegung des Selektionskriteriums und des Abstraktionsniveaus

Die erste Phase der Kategorienbildung wurde bereits durch die theoretischen Vorüberlegungen, die getroffenen Grundannahmen und die Formulierung der zentralen Forschungsfrage sowie der forschungsleitenden Fragestellungen eingeleitet (siehe Kapitel 7.1). Im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage wurden bei der Erstellung des Theorieteils und bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente (siehe Kapitel 7.4) Notizen über interessante und zu erforschenden Aspekte erstellt und erste Kategorienentwürfe entwickelt, welche die Struktur des Gesprächsleitfadens und des Vorabfragebogens beeinflussten. Auf dieser Grundlage wurde im Hinblick auf die anschließende Auswertungsphase ein „Selektionskriterium“ (Mayring 2015: 86) eingeführt, welches die Definition der Auswertungskategorien für die spätere Textanalyse der explorativen Untersuchung anleitete. Das *Selektionskriterium* fungiert nach Mayring als ein Ordnungskriterium, das auf Grundlage der Fragestellung für die Analyse die Auswertungsrichtung vorgibt und sicherstellt, dass im gesamten Datenmaterial nur Textteile untersucht werden, welche für die Forschungsfragen als relevant erachtet werden (vgl. Mayring 2015: 86).

Nach einer ersten Definition der Auswertungskategorien bzw. der Selektionskriterien, wird für die jeweiligen Kategorien das Abstraktionsniveau bestimmt und festgelegt, was unter einer Kategorie verstanden wird und wie konkret oder abstrakt eine Kategorie formuliert werden soll (vgl. Mayring 2015: 88). Bei der Definition werden Faktoren berücksichtigt, die auch fallübergreifend auftreten könnten, wie z.B. Belastungsfaktoren im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung. Auf Basis dieser Kategorienentwürfe und ersten Festlegungen wurde ein Analyseraster mit deduktiv entwickelten Selektionskriterien entwickelt, das die Textauswertung anleitete und den Auswertungsfokus unterstützte (siehe Anhang E). Die Definitionen der Selektionskriterien mit ihren entsprechenden Abstraktionsniveaus sind im Anhang zu finden (siehe Anhang F).

Diese theoriegeleitete Vorgehensweise zur Kategorienbildung gilt aber nur für einen Teil der Kategorien, welche einen unterschiedlichen Präzisierungsgrad aufweisen können und ansonsten induktiv aus dem Material heraus entwickelt werden (vgl. Gläser/Laudel 2015: 205 f.;

Kuckartz 2010: 86). Das Kategoriensystem wird durch weitere Erfahrungen und Erkenntnisse im Forschungsprozess auf seine Anwendbarkeit geprüft und durch die Textanalyse und die Interpretation des Datenmaterials weiterentwickelt (vgl. Kuckartz 2010: 87). Da das methodische Vorgehen und somit auch die Entwicklung des Kategoriensystems theoriegeleitet, aber zugleich offen sind (vgl. Gläser/Laudel 2010: 201), wurde das Kategoriensystem bei neuer Erkenntnis aus dem Material schrittweise erweitert (siehe Revision unter Analyseschritt 4).

Analyseschritt 3: Materialdurcharbeitung (Festlegung der Analyseeinheiten; Kategorienformulierung; Subsumption bzw. neue Kategorienbildung)

Zur Vorbereitung des Materialdurchlaufs erfolgte eine Festlegung der Analyseeinheiten, indem unter Punkt 7 (vgl. Kapitel 8.4.7) im inhaltanalytischen Modell Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten definiert wurden. Das unter Analyseschritt 2 entwickelte Analyseraster bzw. Kategoriensystem, ist das Instrument, mit dessen Hilfe in der Analysephase alle Interviewtranskripte durchgearbeitet wurden. Bei diesem Prozess des Kodierens wurden den Kategorien relevante Textpassagen bzw. Codes aus dem Datenmaterial zugeordnet (vgl. Kuckartz 2010: 57). Die Festlegung der Analyseeinheiten (vgl. Kapitel 8.4.7) unterstützte die strukturierte Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien.

Die Umsetzung des methodischen Vorgehens im Rahmen der Auswertungsphase erfolgte softwaregestützt mit der QDA-Software „f4-Analyse“. Die Arbeit mit dem QDA-Programm orientierte sich an der empfohlenen Vorgehensweise von Kuckartz (vgl. Kuckartz, 2010: 91f.; Kuckartz, 2012). Dabei wurden die unter Analyseschritt 2 entwickelten Auswertungskategorien in der Software als Codes definiert. Die Definitionen der Kategorien wurden in Bezug auf ihre Bedeutung und ihren Inhalt als Kode-Memos abgespeichert. Textteile, die implizite oder explizite Informationen zu den Kategorien enthielten, wurden den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Im Verlauf des Kodierungsprozesses wurde das Kategoriensystem durch weitere Codes ergänzt und auf diesem Wege präzisiert, ausdifferenziert und weiterentwickelt (siehe Analyseschritte 4 und 5).

Um die Charakteristika der untersuchten Einzelfälle festzuhalten und eigene Ideen und Vermutungen im Hinblick auf die forschungsleitenden Fragen festzuhalten, wurden während der Auswertungsphase zu jedem Interview Notizen erstellt. Diese wurden im f4-Analyseprogramm dem jeweiligen Transkript zugeordnet und als Text-Memo gespeichert. Nachdem in einem ersten und zweiten Materialdurchlauf das Analyseraster getestet und den definierten Selektionskriterien und Kategorien in jedem Interviewtranskript Textstellen zugeordnet werden konnten, wurde die Anwendbarkeit des Analyserasters für die Textauswertung bestätigt.

Aufgrund der Fülle und Vielfalt des Datenmaterials zeigte sich nach dem ersten und zweiten Materialdurchlauf der Bedarf, analytische Kategorien anzuwenden, um bestimmte Aspekte im Material zu identifizieren und für eine spätere Detailanalyse kenntlich zu machen (vgl. Kuckartz 2010: 59). Darüber hinaus wurden induktiv aus dem Material heraus neue Kategorien gebildet und Textelemente unter einer gebildeten Kategorie subsummiert bzw. zusammengefasst. Dabei wurde darauf geachtet, dass alle Textstellen identifiziert wurden, die Informationen über eine Kategorie enthielten (vgl. Kuckartz 2010: 88). Bei der Textauswertung und der Bildung von Kategorien wurden Fragestellungen an den Text gerichtet und ergründet, unter welchen Bedingungen die Handlungen der Akteure erfolgten (Fokus: Gründe, Hintergrund, Verlauf), welche Akteure mit wem in Interaktion traten, welche Bewältigungsstrategien angewandt wurden (Fokus: Taktiken, Vermeidung von Handlungen, Gründe für Anpassung an die Situation) und welche Konsequenzen bzw. Folgen aus den Handlungen resultierten (vgl. Flick 1995: 208).

Bereits nach dem ersten und zweiten Materialdurchlauf wurde deutlich, dass sich die meisten Aussagen der Interviewpartner_innen auf ihre Aufgaben und Rollen in den unterschiedlichen Phasen des Systemakkreditierungsprozesses bezogen. Zudem zeigte sich anhand der Beschreibungen der Handlungssituationen, dass sowohl die Hochschulleitungen als auch die Verantwortlichen für QM ein hohes Maß an vielfältigen Kommunikations- und Interaktionsaktivitäten einsetzten sowie mit potentiellen Konflikten umgehen mussten.

Nach der Zuordnung der relevanten Textpassagen zu den Selektionskriterien wurde bei der Arbeit mit dem Textmaterial zunächst sehr eng am Interviewtext der einzelnen Fälle gearbeitet, d.h. es wurde auf

die konkreten Aussagen der Interviewpartner_innen fokussiert und mit einem sehr niedrigen Abstraktionsniveau gearbeitet. Die induktive Kategorienbildung erfolgte mittels der Analysetechnik der Zusammenfassung (vgl. Mayring 2015: 68), wobei das Textmaterial durch die Analyseschritte der Paraphrase, Generalisierung und Reduktion reduziert und die Kategorien konkretisiert wurden. Das erste Abstraktionsniveau umfasste somit alle einzelfallspezifischen Aussagen zu den Selektionskriterien und wies einen hohen Detaillierungsgrad auf. Während des gesamten Analyseprozesses wurde das Kategoriensystem auf diesem Wege weiterentwickelt und kontinuierlich überprüft, ob die induktiv gebildeten Kategorientypen die Ziele der Analyse unterstützten. Um das Abstraktionsniveau schrittweise zu erhöhen und eine fallübergreifende Analyse vorzubereiten, wurde die sehr detaillierte und komplexe softwarebasierte Textauswertung abgeschlossen und stattdessen papiergestützt mit dem Datenmaterial weitergearbeitet.

Mit dem Ziel, die Aussagen der Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM zu den zentralen Themenkomplexen der Rollen, der Kommunikation und Interaktion sowie der Konflikte und Widerstände vertiefter zu analysieren, wurde eine Auswahl von fünf Einzelfällen getroffen. Dabei handelte es sich um fünf Interviews, in denen insgesamt drei Hochschulleitungen und drei Verantwortliche für QM interviewt wurden. In einem dieser Interviews fand auf Wunsch der Expert_innen ein gemeinsames Gespräch mit einer Hochschulleitung und einem QM-Verantwortlichen statt. Bei der Auswahl der Fälle wurde darauf geachtet, dass die Expert_innen zu den o.g. Themenkomplexen differenzierte Aussagen getroffen hatten, die Perspektiven der Hochschulleitung und der QM-Verantwortlichen ausgewogen berücksichtigt wurden, verschiedene Hochschultypen und Bundesländer vertreten waren und die Systemakkreditierungsverfahren unterschiedliche Charakteristika aufwiesen. Die Interviewtranskripte der fünf ausgewählten Fälle wurden mithilfe des Analyserasters systematisch bearbeitet und den definierten Selektionskriterien die betreffenden Kodiereinheiten bzw. Textpassagen zugewiesen. Mithilfe der Analysetechnik der Zusammenfassung wurde das Textmaterial schrittweise reduziert und abstrahiert, um die wesentlichen Inhalte herauszuarbeiten und die induktiv gewonnenen Kategorien systematisch zu konkretisieren.

Analyseschritt 4: Revision der Kategorien nach etwa 10–50% des Materials

Nach erfolgter Detailanalyse der ausgewählten fünf Fälle wurde zur Vorbereitung der Analyse der weiteren Fälle und Darstellung der fallübergreifenden Zusammenhänge der Untersuchungsfokus noch weiter geschärft. Aufgrund der facettenreichen Aussagen der Hochschulleitungen und der Verantwortlichen für QM über ihre Aufgaben und Rollen, wurden in einem weiteren Materialdurchlauf in allen Fällen die Rollenbeschreibungen im Hinblick auf die unterschiedlichen Handlungssituationen differenziert analysiert, weitere induktive Kategorien gebildet und Häufigkeiten der Nennung ermittelt. So wurde z.B. die Kategorie „Vermittler_in“ als Rollenselbstbeschreibung gebildet (siehe Anhang G).

Im Hinblick auf eine Ermittlung der fallübergreifenden Zusammenhänge wurde für alle Fälle als weiteres Ziel die detaillierte Textanalyse von Situationsbeschreibungen definiert, um typische Handlungsmuster und -strategien in Bezug auf Rollenhandeln, Kommunikation, Interaktion, Konflikte, Widerstände und weitere Herausforderungen zu identifizieren. Dabei wurde auch ein Augenmerk auf die Handlungsempfehlungen der Expert_innen gelegt, die ebenfalls implizite und explizite Aussagen zu Handlungspraktiken und -strategien enthielten.

In der weiteren Textauswertung zeigte sich, dass die analytischen Kategorien zur Identifizierung der Bewältigungsstrategien und Handlungspraktiken noch zu breit gefasst waren. Zur Unterstützung einer detaillierten und strukturierten Textanalyse wurden daher – auf Grundlage der theoretischen Vorkenntnisse zum Veränderungsmanagement (siehe Kapitel 4) – ergänzende deduktive Kategorien eingeführt, um die eingesetzten Interventionsstrategien und Handlungspraktiken sowie das Rollenhandeln in den verschiedenen Prozessphasen des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung herauszuarbeiten (vgl. Anhang G). Die Anwendbarkeit dieser deduktiven Kategorien wurde anhand der fünf ausgewählten Einzelfälle geprüft und danach schrittweise auf alle weiteren Fälle angewandt. Im Verlauf der Auswertungsphase führten die Analyseschritte weg von den konkreten und einzelfallspezifischen Detailaussagen und hin zu größeren fall-

übergreifenden Aussagen und Zusammenhängen, wodurch das Abstraktionsniveau der Kategorien schrittweise erhöht wurde.

Analyseschritt 5: Endgültiger Materialdurchlauf

Bei der Weiterentwicklung des Kategoriensystems wurde das Prinzip der Offenheit angewandt (vgl. Gläser/Laudel 2010: 201) und keine Hierarchisierung der deduktiven und induktiven Kategorien vorgenommen. Ergebnis der Auswertungsphase war ein entwickeltes Kategoriensystem (siehe Anhang G), dem zu den untersuchten Themenkomplexen konkrete Textpassagen zugeordnet waren (vgl. Mayring 2015: 87). Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage wurde bei der Analyse der Einzelfälle sowie der fallübergreifenden Zusammenhänge das gesamte Kategoriensystem interpretiert. Die Erkenntnisse der Analyse bildeten die Grundlage für die Darstellung der fallübergreifenden Zusammenhänge.

Analyseschritt 6: Interpretation / Analyse

Die Interpretation und Bewertung des Datenmaterials erfolgt auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse aus den oben geschilderten fünf Analyse- und Auswertungsschritten. Zur Interpretation und Kontextualisierung der Aussagen in den Experteninterviews wurden bei Bedarf die Vorabfragebögen, die Kurzprotokolle zur Interviewsituation sowie die fallbezogenen Notizen hinzugezogen.

Nachdem unter Punkt 8 (Kapitel 8.4.8) des inhaltsanalytischen Modells die sechs Analyseschritte zur Textauswertung und -analyse dargestellt wurden, erfolgt unter dem folgenden Punkt 9 (Kapitel 8.4.9) des inhaltsanalytischen Modells die Ergebnisinterpretation.

8.4.9 Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung

Nach abgeschlossener Analyse wurden die gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse in Bezug zu den theoretischen Vorüberlegungen gesetzt, um eine Interpretation des empirischen Datenmaterials vorzunehmen und um die forschungsleitenden Fragestellungen und die zentrale Forschungsfrage beantworten zu können. Bei der Ergebnisinterpretation zeigte sich, dass nicht alle Aussagen eindeutig waren und

manche Aussagen der Interviewpartner_innen mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten (z.B. die Beschreibung des kommunikativen Vorgehens und die damit verbundenen Rollen). In diesen Fällen wurden je nach Aussagekraft der Zitate abgewogen, welche Beispiele für die verschiedenen Kategorien und Themenkomplexe am geeignetsten waren. Bei der Ergebnisdarstellung wurde auf eine ausgewogene Zusammenstellung der Originalzitate geachtet und darauf Wert gelegt, dass alle Interviewpartner_innen bei der fallübergreifenden Darstellung „zu Wort kamen“. Textteile im Material, die nicht den Kategorien zugeordnet werden konnten, wurden nicht zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragen herangezogen. Die Forschungsergebnisse werden in den Kapiteln 9 und 10 der vorliegenden Arbeit darstellt.

8.4.10 Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

Im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung steht die Produktion neuer Wissensbestände im Zentrum, die anderen Wissenschaftler_innen zur Verfügung gestellt und zur sozialwissenschaftlichen Theoriebildung beitragen soll. Um eine Verwendbarkeit und Verlässlichkeit des generierten Wissens sicherzustellen, wurden in dieser Untersuchung methodologische Prinzipien und Gütekriterien berücksichtigt. Bei einer näheren Betrachtung der methodologischen Prinzipien und Gütekriterien in der quantitativen und qualitativen Sozialforschung zeigt sich, dass eine Vielfalt an Definitionen anzutreffen ist, aber keine allgemeingültigen und verbindlichen Kriterien vorliegen (vgl. Gläser/Laudel 2010: 29ff.; Steinke 2008: 323). Vor diesem Hintergrund wurden nach Gläser/Laudel (2010) und nach Mayring (2015) die folgenden grundlegenden methodologischen Prinzipien und Gütekriterien angewandt (vgl. Gläser/Laudel 2010: 30ff.; Mayring 2015, 130ff.):

(1) Das *Prinzip der Offenheit* betont, dass der Forschungsprozess offen und flexibel gestaltet sein muss, um neue, unerwartete und eventuell widersprüchliche Informationen integrieren zu können. Dies bedeutet beispielsweise für die Auswertungsphase, dass Kategorien nicht vorschnell formuliert und unerwartete Informationen ausgeschlossen werden dürfen. Die Realisierung des Prinzips der Offenheit hängt von

der Wahl der angewendeten Methoden ab, die wiederum das Untersuchungsziel und die Eigenschaften des Forschungsfeldes berücksichtigen müssen (vgl. Gläser/Laudel 2010: 31). In dieser Untersuchung wurde nicht auf die völlige Anwendung einer Theorie verzichtet und das Prinzip als „theoretische Offenheit“ (vgl. Hoffmann-Riem 1980: 343) ausgelegt. Die Untersuchung wurde vielmehr durch theoretische Vorüberlegungen vorstrukturiert. Zugleich waren sowohl das methodische Vorgehen als auch die Entwicklung des Kategoriensystems offen gestaltet (Gläser/Laudel 2010: 201), da stetig darauf geachtet wurde, die Originalaussagen der Gesprächspartner_innen in den Vordergrund zu stellen und mögliche Widersprüche und Ungereimtheiten im Forschungsprozess aufzugreifen und zu hinterfragen (vgl. Kuckartz 2010: 86). In Bezug auf die Anwendung der Auswertungstechnik der qualitativen Inhaltsanalyse bedeutete dies, dass diese Methode nicht zu starr und unflexibel umgesetzt wurde (vgl. Mayring 2015: 131).

(2) Das *Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens* fordert die Anschlussfähigkeit an vorhandenes theoretisches Wissen über den Forschungsgegenstand, um auf diesem Wege wiederum zur Theoriebildung beitragen zu können (vgl. Hopf et al. 1995; Mayring 2007: 45). Nach Mayring (2007) kann eine Theorie als ein „System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand“ (Mayring 2007: 52) verstanden werden, an dessen Erfahrungen angeknüpft werden kann, um einen neuen Erkenntnisstand zu erreichen. Da die Umsetzung des Prinzips des theoriegeleiteten Vorgehens von den konkreten Rahmenbedingungen abhängig ist, wurden im Rahmen dieser explorativ ausgerichteten Untersuchung keine theoretisch fundierten Hypothesen abgeleitet, sondern vielmehr theoretische Vorüberlegungen und Grundannahmen formuliert. Diese zogen sich wie ein roter Faden durch die Untersuchung und leiteten auch die Datenauswertung des Materials an.

(3) Das *Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens* betont, dass die Produktion von Wissensbeständen nach expliziten Regeln erfolgen muss, damit eine Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens und der empirischen Ergebnisse gewährleistet ist. Das Prinzip der Regelgeleitetheit wurde in der vorliegenden Untersuchung umgesetzt und in Kapitel 7 und Kapitel 8 dieser Arbeit am Beispiel der qualitativen Inhaltsanalyse dokumentiert, die ein regelgeleitetes und systematisch angewandtes Vorgehen darstellt (vgl. Mayring 2015: 131).

Im Rahmen der Untersuchung wurde auch die Spezifik des Gegenstandsbereichs berücksichtigt, welcher sozialwissenschaftlicher und qualitativer Forschung zu eigen ist. Es wurde die Grundannahme berücksichtigt, dass alles, was erforscht wird, durch situationsabhängige Interpretationen geprägt ist und dass der Forschungsprozess selbst wesentlich durch die Interpretation des Forschers bestimmt wird (vgl. Gläser/Laudel 2010: 32). Bezogen auf die qualitative Inhaltsanalyse wurde in dieser Untersuchung die Empfehlung von Mayring (2015) berücksichtigt, dass die Gegenstandsangemessenheit wichtiger genommen werden sollte als die Systematik der Anwendung (vgl. Mayring 2015: 131).

(4) Das *Prinzip vom Verstehen als ‚Basishandlung‘* sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Meinefeld 1995: 83ff.) betont daran anknüpfend die Notwendigkeit, ein Verständnis darüber zu generieren, warum Akteure auf eine bestimmte Art und Weise handeln. Das Prinzip vom Verstehen wird als ein Mittel empirischer Forschung und als eine grundlegende Leistung von sozialwissenschaftlich Forschenden betrachtet (vgl. Weber 1984: 1) und stellt demzufolge nicht nur deren Ziel dar (vgl. Gläser/Laudel 2010: 33). In der vorliegenden Untersuchung wurde dieses Prinzip umgesetzt, indem beispielsweise die Rolle der Forscherin transparent gemacht wurde.

Zur Entwicklung der Forschungsdesigns wurden die oben genannten methodologischen Prinzipien für eine sozialwissenschaftliche Forschung angewandt. Durch die Anwendung dieser Prinzipien konnten die Beurteilung, die Auswahl und die Umsetzung sowohl der Untersuchungsstrategie als auch der Methoden transparent gemacht und begründet werden. Zur Sicherstellung der empirischen Untersuchungsergebnisse wurden zudem die von Mayring (2015) definierten inhaltsanalytischen Gütekriterien zur Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse berücksichtigt (vgl. Mayring 2015: 130ff.). Es wurden in der Untersuchung sowohl das Kriterium der Reliabilität angewandt, um eine Zuverlässigkeit der empirischen Ergebnisse sicherzustellen (vgl. Schnell et al. 2008: 151), als auch das Kriterium der Variabilität berücksichtigt, um eine Gültigkeit der Messinstrumente bzw. der eingesetzten Methoden zu ermöglichen (vgl. Schnell et al. 2008: 154).

8.5 Reflexion zum Forschungsdesign und zur Durchführung der Untersuchung

Aufbauend auf das in Kapitel 7 dargelegte methodische Forschungsdesign konnten in Kapitel 8 – unter Berücksichtigung der methodologischen Prinzipien (vgl. Kapitel 8.4.10) – eine Anwendbarkeit und Funktionalität der gewählten Methoden und Instrumente belegt werden. Zur Gewährleistung der Transparenz sind die im Rahmen der Untersuchung angefertigten relevanten Materialien dem Anhang beigefügt.

In Bezug auf das Forschungsdesign hat sich die Triangulation verschiedener Datenquellen und Methoden (vgl. Mayring 2010: 118f.) und insbesondere die Kombination aus qualitativen leitfadengestützten Experteninterviews und einem Kurzfragebogen, mit dem im Vorfeld quantitative Daten erhoben wurden, als zielführend erwiesen (siehe Anhänge). Die Methode der leitfadengestützten Experteninterviews wurde als geeignete Methode eingeschätzt, um einen Zugang zum Forschungsfeld zu erhalten und die spezifischen Wissensbestände der Expert_innen zum Forschungsgebiet zu erfassen. Für weitere Anschlussforschungen wäre zu prüfen, ob der Einsatz einer anderen Erhebungsmethode, wie z.B. das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) oder eine Delphi-Befragung weiteren Erkenntnisgewinn versprechen.

In Bezug auf das Erhebungsinstrument Kurzfragebogen lässt sich anmerken, dass dieser sehr unterstützend bei der Vorbereitung und Fokussierung der qualitativen Interviews war. In der Auswertungsphase zeigte sich jedoch – aufgrund des Umfangs und der Aussagekraft des empirischen Materials –, dass eine detaillierte quantitative Auswertung des Vorabfragebogens keinen weiteren Erkenntnisgewinn versprach und nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage beitrug. Die Aussagen aus dem Kurzfragebogen wurden bei der Textinterpretation als Kontextinformation herangezogen, um beispielsweise die Angaben zur informellen Kommunikationsstruktur an der Hochschule einzuordnen oder eine Einschätzung der Dynamik des Systemakkreditierungsverfahrens vorzunehmen. Da die Arbeit mit dem Vorabfragebogen als sehr hilfreich eingeschätzt wurde, würde sich für eine mögliche qualitative Anschlussforschung anbieten, einen ausführlicheren

Vorabfragebogen zu erarbeiten und im Rahmen der Auswertungsphase die quantitativen Daten aus einem Vorabfragebogen in Relation zu den qualitativen Ergebnissen zu setzen. In Bezug auf eine strukturierte und regelgeleitete Datenauswertung und -analyse wurde die Orientierung an dem allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und dem Prozessmodell zur induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015) als hilfreich bewertet. Nach abschließender Reflexion zum Forschungsdesign und zur Durchführung der Untersuchung werden in folgendem Kapitel 9 die empirischen Ergebnisse der Untersuchung im Detail in dargelegt.

9. Fallübergreifende Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse zum Veränderungsprojekt Systemakkreditierung

Kapitel 9 ist der fallübergreifenden Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse zum Veränderungsprojekt Systemakkreditierung gewidmet, wobei die Beschreibungen und Einschätzungen aller interviewten Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM Berücksichtigung finden. Tabelle 3 gibt einen Überblick darüber, wie das Kapitel 9 mit seinen Unterkapiteln 9.1 bis 9.6 gegliedert ist:

Tabelle 3: Detaillierte Gliederung des Kapitels 9

Nr.	Kapitel
9.1	Herausforderungen und Interventionen in Bezug auf die verschiedenen Veränderungsprozessphasen
9.1.1	Initiierungsphase
9.1.2	Konzeptions- und Implementierungsphase
9.1.3	Verstetigungs- und Weiterentwicklungsphase
9.2	Wahrgenommene Widerstände gegen den Veränderungsprozess
9.3	Kontextberücksichtigendes und präventives Handeln
9.4	Kommunikatives Handeln
9.5	Rollenbeschreibungen und Rollenkonflikte
9.5.1	Rollen und Rollenkonflikte von Hochschulleitungen
9.5.2	Rollen und Rollenkonflikte von QM-Verantwortlichen
9.6	Reflexion über Effekte des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung

Quelle: Eigene Darstellung

In den empirischen Kapiteln werden die Herausforderungen und Spannungsfelder, denen Hochschulleitungen und Verantwortliche für QM im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung begegnen, dargestellt (Kapitel 9.1 und 9.2). Herausforderungen können sich für die Veränderungsakteure aus den verschiedenen Handlungsebenen ergeben, zu denen sowohl hochschulexterne und organisationsinterne Rahmenbedingungen auf der Makro- und Mesoebene als auch die interpersonale

Handlungsebene (Mikroebene) gehören, auf der das handelnde Zusammenwirken von Akteuren stattfindet. Aus diesen vielfältigen Kontextbedingungen ergeben sich Spannungsfelder, die Einfluss auf das handelnde Zusammenwirken von Hochschulakteuren nehmen. Der weit gefasste Begriff der *Spannungsfelder* berücksichtigt alle genannten Handlungsebenen und kann sich beispielsweise sowohl auf organisationsstrukturelle Kontextfaktoren (siehe Kapitel 2) als auch auf Widerstände von Prozessbeteiligten (Kapitel 9.2) oder auch auf persönliche Rollenkonflikte von Veränderungsakteuren beziehen (Kapitel 9.5).

In Abgrenzung zum Begriff Spannungsfeld werden unter *Widerständen* die Reaktionen von Prozessbeteiligten, wie z.B. von Lehrenden, gegen das Veränderungsprojekt Systemakkreditierung verstanden, welche aus der Perspektive der Veränderungsakteure interpretiert und speziell in Kapitel 9.2 dargestellt werden. Die identifizierten Herausforderungen und Spannungsfelder ziehen sich als roter Faden durch den empirischen Teil dieser Arbeit und werden in allen Unterkapiteln des Kapitels 9 aufgegriffen und adressiert.

In Ergänzung zu den in Kapitel 9.1 beschriebenen Interventionen der Veränderungsakteure werden in den Kapiteln 9.3 bis 9.5 die eingesetzten Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien der Veränderungsakteure anhand der drei Schwerpunktthemen „*präventives und kontextbezogenes Handeln*“ (Kapitel 9.3), „*kommunikatives Handeln*“ (Kapitel 9.4) sowie „*Rollen und Rollenkonflikte*“ (Kapitel 9.5) vertiefter beleuchtet. Dabei werden theoretische Bezüge zu den in Kapitel 5 geschilderten soziologischen Perspektiven auf soziales Handeln sowie zu sozialpsychologischen Perspektiven auf Interaktion und Kommunikation hergestellt. Abschließend legt das Kapitel 9.6 den inhaltlichen Fokus auf die Beschreibung der wahrgenommenen Effekte, die sich an den Hochschulen in Bezug auf das Veränderungsprojekt Systemakkreditierung aus Perspektive der Veränderungsakteure gezeigt haben. Vorausschauend soll an dieser Stelle bereits darauf hingewiesen werden, dass in Kapitel 10 die auf Grundlage des empirischen Datenmaterials gewonnenen Erkenntnisse noch einmal diskutiert und – anhand der forschungsleitenden Fragestellungen – die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassend dargestellt werden (siehe auch Tabellen 8 bis 13 in Kapitel 10).

9.1 Herausforderungen und Interventionen in Bezug auf die verschiedenen Veränderungsprozessphasen

Der inhaltliche Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf den Interventionspraktiken, mit denen die Veränderungsakteure den Herausforderungen und Spannungsfeldern im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung begegnen und das Veränderungsprozessgeschehen gestalten. Um die Dynamik der komplexen Veränderungsprojekte zu veranschaulichen, erfolgt die fallübergreifende Strukturierung der Expert_innenaussagen – in Anlehnung an wirtschaftswissenschaftliche Literatur zum Veränderungsmanagement (siehe Kapitel 4) – anhand von Veränderungsprozessphasen, die im Datenmaterial identifiziert werden konnten.

Im Zuge der Auswertung der Expert_inneninterviews zeigte sich, dass sich die in Modellen des Veränderungsprozessmanagements aufgeführten idealtypischen Phasenbezeichnungen nur für eine grobe Strukturierung des Datenmaterials eigneten, da sich die Aussagen der Interviewpartner_innen nicht immer eindeutig und überschneidungsfrei den verschiedenen Phasen zuordnen ließen (siehe Kapitel 4, Wittmann 2014a). Die Schilderungen der Expert_innen konnten schwerpunktmäßig den Phasen der Initiierung (Kapitel 9.1.1), der Gestaltung und Konzeption sowie der Phase der Implementierung zugeordnet werden. Aufgrund der zeitlichen Limitierung konnte in den durchgeführten Interviews der Zeitraum nach Ende des Systemakkreditierungsverfahrens und somit auch die Phase der Konsolidierung und Weiterentwicklung nur im Rahmen eines Ausblicks gestreift werden.

Da zudem die untersuchten Systemakkreditierungsverfahren unterschiedliche Dynamiken und Zeitverläufe aufwiesen und die Fragen an die verschiedenen Hochschulvertreter_innen nicht explizit auf die einzelnen Prozessphasen bezogen waren, konnten die Aussagen der Expert_innen nicht immer klar den Phasen der Gestaltung und Konzeption sowie der Phase der Implementierung zugeordnet werden. Bei der Ergebnisdarstellung werden die beiden eng miteinander verzahnten Prozessphasen in Kapitel 9.1.2 zusammengefasst. Die Phase der Konsolidierung und Weiterentwicklung und die in diesem Zusammenhang geschilderten Interventionen werden in Kapitel 9.1.3 dargestellt.

Zur systematischen und fallübergreifenden Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse wurde – in Ergänzung zur Grobstrukturierung des Datenmaterials in Veränderungsprozessphasen – bei der deduktiven Kategorienbildung zum Themenkomplex der Interventionen auf die in der Literatur zum Veränderungsmanagement verwendeten Arten von Interventionen Bezug genommen (siehe Kapitel 4).

Die von den Veränderungsakteuren eingesetzten vielfältigen Interventionspraktiken konnten ebenfalls nicht immer überschneidungsfrei den verschiedenen Veränderungsprozessphasen zugeordnet werden, da diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten wiederholt oder auch parallel zueinander eingesetzt wurden. Welche Interventionspraktiken von den Veränderungsakteuren in den untersuchten Fällen im gesamten Veränderungsprojekt Systemakkreditierung eingesetzt wurden, fasst Tabelle 4 zum Abschluss des Kapitels 9.1 zusammen.

9.1.1 Initiierungsphase

Bei den interviewten Hochschulen waren durchgängig die in Kapitel 2 geschilderten hochschulexternen Veränderungsprozesse treibende Faktoren, die eine Beschäftigung mit den Themen QM und Akkreditierung im Bereich Studium und Lehre ausgelöst und die Entscheidung für eine Systemakkreditierung als Reaktion auf die externen Handlungsanforderungen begünstigt haben. Die Phasen der Entscheidung sowie damit verbundene Beteiligungsprozesse verliefen vor dem Eintritt in das Verfahren – je nach Ausgangslage und Handlungsdruck der Hochschule – in unterschiedlichen zeitlichen Dimensionen und mit unterschiedlichem Maß an Komplexität.

Interventionen zur Diagnose und Analyse der Ausgangssituation

Die nähere Beschäftigung mit dem Thema der Systemakkreditierung erfolgte in den untersuchten Hochschulen in der Regel auf Initiative eines Mitglieds der Hochschulleitung (Prorektor_innen/Vizepräsident_innen für Lehre oder Rektor_innen/Präsident_innen) und in Unterstützung durch die Verantwortlichen für QM. Das Interesse an dem neu eingeführten Verfahren zur Systemakkreditierung zeigte sich in verschiedenen Facetten. Um eine realistische Vorstellung von den An-

forderungen und Bewältigungsoptionen zu gewinnen, sahen die initierenden Veränderungsakteure aufgrund der thematischen Komplexität die Notwendigkeit einer intensiven Vorbereitung des Systemakkreditierungsverfahrens:

In dieses Verfahren, das doch an vielen Ecken der Universität Bewegung provoziert und Bewegung provoziert dann Gegenbewegung. Das heißt: Wie kriegt man das Commitment quer über alle Fächerkulturen? Und der Unileitung war relativ früh klar, dass sie eine Orientierung haben will zur Machbarkeit und zum Erfolg. Und deswegen war auch FRÜH klar, dass das ohne eine wie auch immer geartete Vorbereitung nicht möglich ist. (QM, B19, Abs. 4).

Zur Vorbereitung der Entscheidungsfindung zur Systemakkreditierung wurden von allen Interviewpartner_innen eine Analyse der Ausgangssituation und eine damit verbundene Reflexion über den Ist-Stand der Hochschule als wichtiges Element hervorgehoben. Mit unterschiedlichen Gewichtungen wurden von allen interviewten Hochschulen vor dem Eintritt in das Systemakkreditierungsverfahren verschiedene Verfahren zur Diagnose eingesetzt, wie beispielsweise *Pro-Contra-Abgleiche* oder *SWOT-Analysen*. Diese dienten zur Verdeutlichung der Stärken, Schwächen strategischer Chancen und Risiken einer Systemakkreditierung sowie zur Identifizierung möglicher Handlungsspielräume, Herausforderungen, externer Einflussfaktoren und betroffener Interessensgruppen im Bereich Studium und Lehre. Dadurch war es den Veränderungsakteuren möglich, eine erste Orientierung in Bezug auf die Veränderungsnotwendigkeit und das voraussichtliche Ausmaß des Veränderungsprozesses vorzunehmen sowie eine strategische Perspektive und Entscheidungsgrundlage für eine Systemakkreditierung zu entwickeln.

Bei der Durchführung der unterschiedlich komplexen Ist-Analysen waren die Verantwortlichen für QM in der Regel stark involviert. Die *Zusammenstellung der Vor- und Nachteile sowie der Argumente für oder gegen eine Systemakkreditierung* erfolgte dabei durchgängig vor der Kontrastfolie der Programmakkkreditierung, die bei den meisten interviewten Hochschulen bereits eingesetzt worden war, um durch eine Akkkreditierung der Verpflichtung zur externen QS nachzukommen. Auffällig ist, dass die meisten interviewten Fachhochschulen – bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften – vor der Entscheidung zur Systemakkreditierung bereits breite Erfahrung mit der

Durchführung von Programmakkreditierungen gesammelt hatten (vgl. u.a. B2, B3, B9). Bei den Universitäten stellte sich das Bild heterogener dar, da zum Zeitpunkt der Entscheidung noch nicht in allen Fakultäten und Fachbereichen der Universitäten Erfahrungen mit der Programmakkreditierung vorlagen und somit auch keine oder nur wenige Bachelor- und Master-Studiengänge akkreditiert worden waren. Die teilweise negativen Erfahrungen mit Programmakkreditierungen und damit verbundene Kritikpunkte, aufgrund von als sehr subjektiv gefärbten oder widersprüchlich empfundenen Entscheidungen bezüglich der Programmakkreditierungen, stellten dann auch häufig eingesetzte Argumente für eine Systemakkreditierung dar (vgl. u.a. B4, B9, B11, B12).

Neben der Akkreditierungsfrage der Studiengänge war die externe Anforderung zur Etablierung eines hochschulspezifischen QM-Systems ein weiteres vorgebrachtes Argument:

Das andere war aber, dass wir gesagt haben: „Qualität ist ein Thema für uns, ja, und wenn wir das ernsthaft betreiben, dann brauchen wir eigentlich ein ausgefeiltes System und wenn wir das haben, ist ja praktisch die Voraussetzung für die Systemakkreditierung. ... Wir müssen das machen nach Landeshochschulgesetz und so weiter, wir sind verpflichtet, aber wir nehmen diese Aufgabe auch ernst und wir WOLLEN das auch, ja?“ (HL, B12, Abs. 4).

Im Hinblick auf das QM wurde die Systemakkreditierung und der damit einhergehende Veränderungsprozess von der Mehrheit der Veränderungsakteure als „DRUCKMITTEL, um diesen Implementierungsprozess zu unterstützen“ (HSL, B15, Abs. 170) aufgefasst, durch den gleichzeitig eine Zielrichtung für die weitere Ausgestaltung des QM-Systems vorgegeben wurde:

Aber es war natürlich auch ein Grund zu sagen, wir möchten uns weiterentwickeln und das tun wir mit den Programmakkreditierungen nicht, aber wir nehmen an, dass wir das mit der Systemakkreditierung tun. ... Wir möchten das Qualitätsmanagement weiterentwickeln, aber wir brauchen da dafür auch ZIELE, um eben auch so bisschen einen gewissen Druck zu haben. ... Also Programmakkreditierung wollte man sich einfach nicht mehr antun. (QM, B11, Abs. 4).

Im Vergleich zur Programmakkreditierung, die als externe QS-Maßnahme auf Ebene der Studiengänge nur punktuell zum Einsatz kam, erhofften sich die Hochschulen durch die Systemakkreditierung eine

kontinuierlichere und systematischere QS zu etablieren und eine Verzahnung bislang isolierter Qualitätsmaßnahmen und Instrumente herzustellen:

Wir haben damals ... sehr stark die Wahrnehmung, dass eigentlich es nicht adäquat ist, wenn man ein System aufbaut, was im Prinzip von einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess ausgeht, dann zu sagen, man macht so PUNKTUELLE, rückblickende Ergebnissicherungen im Prinzip. ... Im Prinzip bei der Programmakkreditierung guckt man ganz am Ende des Prozesses. Und was wir ja eigentlich brauchen, ist eben dann auch eine Akkreditierung, die eben auch den PROZESS begleitet, also sozusagen von der Systemlogik erschien das passender. (QM, B3, Abs. 16).

In der Systemakkreditierung sahen die meisten Hochschulen zudem die Chance, ihre hochschulinternen Qualitätsbemühungen im Bereich Studium und Lehre zu unterstützen und durch die Definition und Umsetzung eines hochschuleigenen Qualitätsanspruchs an Autonomie zu gewinnen:

Ja, Autonomie im Sinne von wir können also die Qualitätsstandards, die natürlich irgendwo gegeben sind, aber doch zumindest vielleicht doch so interpretieren, wie es für unsere Hochschule gut ist. ... Weil, ich bin auch nicht so der Gießkannenfreund im Sinne von: ‚Qualität ist DAS und das gießen wir jetzt überall rüber‘, sondern jede Hochschule hat ihr eigenes Profil und eine kleine Hochschule tickt einfach anders als eine große, eine technische anders als eine musische, künstlerische, wie auch immer. Und da hatten wir uns so ein bisschen unsere eigene Marke versprochen im Sinne von: ‚Das möchten wir gerne so durchführen‘. (HL, B7, Abs. 11).

Neben den hochschulstrategischen Argumenten der Autonomie und Selbststeuerungsfähigkeit spielte bei einigen Hochschulen auch der Aspekt mit hinein, dass die Programmakkreditierungszeiträume mehrerer interner Studiengänge kurz vor dem Fristablauf standen und eine Entscheidung für eine Akkreditierungsvariante ohnehin getroffen werden musste. Auf Seiten der untersuchten Universitäten zeigte sich zudem die Tendenz, dass der Handlungsdruck zur breiten Umsetzung der externen Akkreditierungsvorgaben aufgrund einer zunächst zögerlichen Umsetzung der Programmakkreditierung stärker ausgeprägt war als bei den Fachhochschulen:

Sie haben die üblichen Antworten. Also das ist eine Autonomie der Hochschulen und Selbststeuerungsfähigkeit und das ist auch sicherlich ein Grund. Aber bei uns, glaube ich, war es ein ganz operativer. [...] Da war HANDLUNGSDRUCK. Und dann war halt die Frage: ‚Schafft man jetzt, alle ... Studiengänge einzeln zu akkreditieren ganz schnell oder geht man gleich in die Vollen und strebt eine Systemakkreditierung an?‘ (QM, B8, Abs. 4–6).

Die Vielzahl an notwendig gewordenen Programm-Reakkreditierungen und damit verbundene Ressourcenfragen wirkten sich bei einigen Hochschulen demnach begünstigend für eine pragmatische Entscheidung zur Systemakkreditierung aus. Die Hoffnung auf Kostenersparnis durch eine Systemakkreditierung, konnte von den interviewten Hochschulen im Rückblick aber nicht bestätigt werden, wie das folgende Zitat exemplarisch veranschaulicht:

Die Autonomie war ein ganz wichtiger Grund und der andere Grund waren die Ressourcen einfach, ja? Also (...) Hunderte von Programmakkreditierungen zu machen, würde einfach einen wahnsinnigen Ressourcenaufwand bedeuten. Bei gleichzeitig fragwürdigem Ertrag, was eine gesamtinstitutionelle Strategie angeht. Und Systemakkreditierung ist zwar nicht unbedingt weniger aufwendig, was die Ressourcen angeht, aber die Ressourcen bleiben an der Universität, sehr stark. [...] Also die Leute müssen natürlich auch alle bezahlt werden und die Stellen müssen bezahlt werden. Das heißt, sehr viel GÜNSTIGER ist es eigentlich nicht, in finanzieller Hinsicht. Aber es scheint für uns sehr viel sinnvoller, das Geld so zu investieren, sozusagen in die EIGENEN Strukturen, als immer wieder Agenturen zu bezahlen. (HL, B15, Abs. 27–34).

Zur Realisierung der Option einer Systemakkreditierung war zudem das Vorhandensein eines bereits implementierten und funktionsfähigen QM-Systems im Bereich Studium und Lehre eine notwendige Voraussetzung. Bei den interviewten Hochschulen stellte sich allerdings der Ausgestaltungsgrad der verschiedenen QM-Systeme im Bereich Studium und Lehre vor Eintritt in das Systemakkreditierungsverfahren als sehr heterogen dar. In der Regel waren erste QS-Instrumente, wie z.B. Lehrveranstaltungsevaluationen oder Prozessbeschreibungen, eingeführt, die nach Aussagen der Hochschulen für eine Systemakkreditierung jedoch noch systematischer verzahnt oder weiterentwickelt werden mussten. Das erste Regelwerk zur Systemakkreditierung bot in seiner Fassung vom 8. Oktober 2007 den externen Anreiz, bzw. die Möglichkeit, bereits zum Verfahren zugelassen zu werden, obwohl sich das interne QM-System noch in einer Entwicklungsphase befand.

Neben diesem Angebot einer niedrigeren Hemmschwelle zum Eintritt in das Verfahren, schafften einige Bundesländer, wie z.B. Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen, finanzielle und strukturelle Anreize zur Honorierung des Engagements von Pilot-Hochschulen im Land durch zusätzliche Ressourcen, u.a. in Form von Drittmitteln für Förderprojekte. Außerdem wurde in einigen Bundesländern eine Lockerung der Akkreditierungsregelungen im Landeshochschulgesetz vorgenommen, indem eine befristete Aufhebung der Akkreditierungspflicht für neue Studiengänge ausgesprochen wurde, wenn sich eine Hochschule auf den Weg zur Systemakkreditierung gemacht hatte. Diese Anreize wirkten bei einigen interviewten Hochschulen auch als ein Motivationsfaktor, um frühzeitig in ein Systemakkreditierungsverfahren und den anstehenden Veränderungsprozess einzutreten. Aufgrund der Tatsache, dass die Systemakkreditierung ein neu eingeführtes Verfahren darstellte, lagen unter den interviewten Hochschulen nur sehr wenige bis gar keine Erfahrungen mit dieser Akkreditierungsvariante vor. Eine Entscheidung für dieses Verfahren war für die Hochschulen daher – je nach Ausgangslage und Handlungsdruck der Hochschule – ein Risiko, da insbesondere zum Zeitpunkt der Einführung eine Akkreditierung mit Auflagen noch nicht vorgesehen war. Im Rahmen der Abwägung der Chancen und Risiken erfolgte in den interviewten Hochschulen mit einem unterschiedlichen Grad an Komplexität eine *Analyse des Entwicklungsstandes des QM-System im Bereich Studium und Lehre*, um den Aufwand eines Systemakkreditierungsverfahrens für die Hochschule besser abzuschätzen zu können und die Motive für solch ein komplexes Veränderungsvorhaben explizit zu machen. Zur Durchführung einer solchen Analyse, die zum Beispiel auch im Rahmen eines *externen Auditverfahrens* vorgenommen wurde, holten sich die meisten interviewten Hochschulen die *Unterstützung externer Beratungsagenturen* ins Haus (vgl. u.a. B6, B11). In diesem Rahmen wurde u.a. auf Basis der Kriterien zur Systemakkreditierung abgeklärt, ob mit dem vorhandenen hochschulinternen QM-System im Bereich Studium und Lehre bereits die Voraussetzungen für einen Antrag zur Systemakkreditierung erfüllt waren:

Ja, das Rektorat sagte schon: ‚Wir möchten GERNE, aber wir möchten auch nicht ins Messer rennen. Wir möchten vorher wissen, ob wir es uns TRAUEN können‘. Also die hatten schon entschieden, wir systemakkreditieren. Wenn jetzt das Audit

katastrophal ausgegangen wäre, dann hätte man sich es vielleicht doch nochmal überlegt. Aber man hat ja auch darauf hingearbeitet. (QM, B11, Abs. 110).

Stellvertretend für alle Hochschulvertreter, die eine externe Unterstützung in Anspruch genommen hatten, schildert folgender Experte die als hilfreich empfundene Wirkung einer solchen orientierenden Diagnoseintervention, um strukturelle, curriculare, didaktisch-methodische und personale Entwicklungsbedarfe im eigenen QM-System identifizieren zu können:

Aber das Quality-Audit war der lehrreichste, der produktivste Schritt bei der Entwicklung vereinzelter QM-Aktivitäten hin zu einem System. Nach dem Quality-Audit war uns klar, was wir alles NICHT haben. Was wir auch wider unserer Erwartungen nicht hatten. ... Deswegen ist aus dem für mich auch die Konsequenz gewesen, in so ein Verfahren NIE OHNE so einen auditierenden, beratenden, offeneren Verfahrensschritt reinzugehen, weil (...) man lernt einfach VIEL mehr. Die Akkreditierung ist nachher nur so ein Window Dressing und man muss einfach unfallfrei durchkommen. Das Quality-Audit, das hatte zum Teil sehr kolloquienartige Diskussionsstrukturen die dazu geführt haben, dass auf der Teilnehmerseite eine sehr viel größere Offenheit gegenüber den Argumenten war. Und wir waren ja nicht nur als QM-Menschen und Studiendekane da, sondern die Lehrenden in Studiengängen waren da, die Studierenden waren da. Wir haben gesagt: ‚Hey, darum geht es.‘ Und sie dann: ‚Wow‘. (QM, B19, Abs. 50).

Als weitere Aktivitäten zur Entscheidungsfindung wurden von den Befragten – neben Internetrecherchen auf einschlägigen Webseiten – die *Teilnahme an Workshops und Tagungen sowie Besuche an anderen Hochschulen* aufgeführt. Mithilfe dieser Benchmarking-Aktivitäten (vgl. Kapitel 4.4.1) versuchten sich die Befragten anhand von Vorträgen und Best Practice-Beispielen anderer Hochschulen eine Übersicht bezüglich verschiedener Handlungsalternativen zu schaffen (vgl. u.a. B2, B10, B12). Im Hinblick auf die Implementierung des hochschuleigenen QM-Systems (vgl. Kapitel 9.1.2) waren sich jedoch alle Expert_innen der Unmöglichkeit bewusst, dass „man ein System, das eine andere Hochschule entwickelt hat, an seiner Hochschule implementieren kann, weil die Hochschulen SO unterschiedlich sind“ (QM, B11, Abs. 116).

Zur Entwicklung eines hochschulspezifischen Ansatzes wurde von den Expert_innen der Aufbau von Netzwerken und der Erfahrungsaustausch mit anderen Hochschulen als wichtige Impulsgeber hervorge-

hoben, um das zu implementierende QM für die eigene Hochschule zu erarbeiten und sich dabei mit folgenden Fragen auseinander zu setzen:

Also man kann da schon sich noch jetzt von den Mustern, die es gibt, denke ich, sich das mal angucken: ‚Wie haben die das eigentlich gemacht? Vor allen Dingen, wie ist deren System dieser internen Akkreditierung? Wie machen die das? Wie aufwendig ist das? Welche Gremien sind da involviert? Wer fällt die Entscheidungen?‘ Und so weiter, ja. Also ... das mit einem GRÖßEREN Kreis von Leuten, die man da in diesen Prozess mitnimmt, zu diskutieren und abzuwägen: ‚Was kann Sinn machen?‘ (HL, B12, Abs. 91).

Im Rahmen der Entscheidungsfindung wurde von den interviewten Expert_innen zudem empfohlen, in Bezug auf die Auswahl einer geeigneten Akkreditierungsagentur einen Marktvergleich der Agenturen u.a. im Hinblick auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Zeitplanung und Verfahrenskosten vorzunehmen, um auf Basis dieses Benchmarking eine für die Hochschule geeignete Agentur auswählen zu können (vgl. u.a. B2):

Also es gibt ja mehrere Kriterien, unter denen man eine Agentur herausucht. ... Also zum einen ist es die Ausschreibung. Und dann geht es ums Geld. Dann gibt es das Kriterium, wie viel Zeit veranschlagt eine Agentur von der Zulassung ... bis zur bestandenen Systemakkreditierung. Das ist durchaus verschieden. Und dann, ein wichtiges Kriterium, finde ich persönlich, wie viel ERFAHRUNG hat eine Agentur ... im Systemakkreditierungsverfahren, wie viele Verfahren hat sie schon durchgeführt. Und dann aber ist natürlich auch, mit welcher Akkreditierungsagentur habe ich die meisten Programmakkreditierungsverfahren durchgeführt. Die Agentur KENNT ja meine Universität, meine Hochschule schon. Also das spielt schon auch eine Rolle. (HL, B16, Abs. 168).

Des Weiteren wurden an den untersuchten Hochschulen bei der Vorbereitung auf das Systemakkreditierungsverfahren die vom Veränderungsprozess betroffenen Akteure identifiziert, indem zum Beispiel das Diagnoseinstrument der *Stakeholderanalyse* (vgl. Kapitel 4.4.1) eingesetzt wurde. Diese *Identifikation beteiligter Interessensgruppen* stellte für die Veränderungsakteure eine Entscheidungsgrundlage dar, um mit unterschiedlichen Gewichtungen verschiedene Kommunikationsinterventionen sowie die Einbindung in Entscheidungs- und Implementierungsprozesse (vgl. Kapitel 4.4.4) zu planen. Von den Expert_innen wurde an erster Stelle die Gruppe der Lehrenden bzw. die Professorenschaft identifiziert, welche als betroffene Hauptzielgruppe

davon überzeugt werden musste, den Veränderungsprozess im Bereich Studium und Lehre mitzutragen und umzusetzen (vgl. Kapitel 4.1). Die dieser Kerngruppe zugehörigen Funktionsträger_innen, die als Leitungen von Fakultäten, Fachbereichen oder Instituten sowie von Studiengängen auf den verschiedenen Ebenen der akademischen Selbstverwaltung tätig waren, stellten für die Veränderungsakteure besonders entscheidungsrelevante Akteure dar. Bei diesen Analysen wurde auch deutlich, dass die Studiengangsverantwortlichen durch ihre spezifische Funktion am intensivsten von dem Veränderungsprozess im Bereich Studium und Lehre betroffen sein würden.

Interventionen der Kommunikation, Motivations- und Akzeptanzförderung

Aufgrund der Komplexität des Veränderungsprojekts Systemakkreditierung war es für die untersuchten Hochschulen in der Initiierungs- und Entscheidungsphase ein wesentlicher und erfolgskritischer Schritt, die *Legitimierung des Projektes durch eine Zustimmung der relevanten Gremien der Hochschule* zu erwirken und Befürworter_innen für den anstehenden Veränderungsprozess zu gewinnen:

Also worum geht es eigentlich, was sind die Rahmenbedingungen, was wollen wir, was geht hier? Und da war eigentlich auch schon von Anfang an klar, dass wir irgendwie nicht ganz schnell im kleinen Kämmerchen irgendwas zusammenschustern können, was wir dann durchziehen, sondern dass wir einen sehr großen heterogenen Laden haben, den wir mitnehmen müssen. Und wenn wir den nicht mitnehmen, dann können wir es lassen. (HL, B14, Abs. 134).

In Bezug auf die Erwirkung einer Entschlussfassung wurde nach Einschätzung der Expert_innen ein klares Bekenntnis der Hochschulleitung zum Veränderungsprozess Systemakkreditierung als eine grundlegende Bedingung hervorgehoben:

Ein KLARES Bekenntnis der Hochschulleitung ist die GRUNDBEDINGUNG, ja. Die müssen wie eine Eins dahinterstehen und sagen: ‚Wir WOLLEN das, ja, und das ist unser ZIEL und da wollen wir hin.‘ Und dann eben in die Kommunikation treten und die Leute dann letztendlich mitnehmen. Ich glaube, das A und O ist wirklich dieses BEKENNTNIS. (HL, B10, Abs. 66).

Da von den befragten Expert_innen die Akzeptanzgewinnung bei der Kerngruppe der Lehrenden als kritischer Schritt erkannt wurde, schenkte man dieser Zielgruppe und insbesondere ihren Funktionsträger_innen sowohl bei der Vorbereitung der Entscheidung zur Systemakkreditierung als auch in der Initiierungsphase des QM-Systems im Bereich Studium und Lehre ein Hauptaugenmerk. Die interviewten Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM investierten in der Regel weit vor der wegweisenden Entschlussfassung für eine Systemakkreditierung durch die offiziellen Hochschulgremien viel Zeit in *Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse mit der Gruppe der Lehrenden*:

Und wir haben es im Rektorat lange Zeit besprochen, diskutiert, erwogen, bis wir sagen konnten: ‚Ja, wir wollen das‘. Und dann natürlich durch alle Gremien durchgezogen, ja. ... Wir haben also im Grunde das Commitment der Hochschule abgefragt. Ohne das würde ich auch sowas NIE anpacken, wenn das von oben, also rein Top-Down kommt. Es geht GAR nicht. (HL, B12, Abs. 2).

Anhand der Aussagen der Expert_innen zeigt sich außerdem, dass der Zeitpunkt, wann die betroffenen Akteure und die Gremien in die Entscheidungsfindung eingebunden wurden, ein entscheidender Faktor zur frühzeitigen Vorbeugung von Widerständen war:

Also ich glaube, das lag daran, dass wir die sehr früh eingebunden haben. Also wir haben von Anfang an mit ALLEN Fachbereichen das immer wieder diskutiert und haben auch DEUTLICH gesagt: ‚Das ist eine Entscheidung, die treffen wir zusammen und da wollen wir auch nicht darauf zurückgeworfen werden, dass wir das ALLEINE entschieden haben.‘ (HL, B4, Abs. 34).

Als Interventionen der Kommunikation und Akzeptanzförderung wurden in diesem Zusammenhang von den verantwortlichen Akteuren *diverse Kommunikations- und Diskussionsanlässe* geschaffen, um beispielsweise aufzuzeigen, „...was das jetzt BEDEUTET, was auf sie zukommt, wenn wir da zustimmen ... das lief auch zeitgleich mit der Hochschulentwicklungsplanung“ (QM, B8, Abs. 8).

Dabei wurden verschiedene interne Austauschformate organisiert, um Bereitschaft und Verständnis für die Sinnhaftigkeit der geplanten Veränderung zu erwirken und den Beschluss durch die Hochschulgremien, wie Senat und Hochschulrat, vorzubereiten. Diese *Gesprächsformen zwischen der Hochschulleitung und den betroffenen Leitungen der*

Fakultäts- und Studiengangsebene dienten den umsetzenden Akteuren zum einen dazu, auf Basis der durchgeführten Analyse zur Ausgangssituation der Hochschule, die Gründe und Ziele der Hochschulleitung zum geplanten Veränderungsprozess grob zu skizzieren. Zum anderen unterstützten diese entscheidungsvorbereitenden Kommunikationsanlässe dabei, in den Dialog zu treten, Meinungsbilder einzuholen und kritische Stimmen wahrzunehmen.

Die Hochschulleitungen wie auch die QM-Verantwortlichen gingen nicht unvorbereitet in diese erfolgskritischen Gesprächsrunden, sondern nahmen sich im Vorfeld ausreichend Zeit, ihre strategischen Argumente zum Nutzen und zur Sinnhaftigkeit der Systemakkreditierung fundiert aufzubereiten und dabei einen Bezug zur aktuellen Situation der Hochschule und eine Anknüpfung an die Erfahrungen und den Wissensstand der Lehrenden herzustellen. Die im Vorfeld durchgeführten Analysen erfüllten dabei für die Veränderungsakteure im Hinblick auf Aushandlungsprozesse den Zweck, eine fundierte Argumentationsgrundlage und ein argumentatives Rüstzeug parat zu haben:

Ich denke, was wir am Anfang auch gemacht haben, das war auch hilfreich, Pro und Kontra aufgestellt, ja, also einfach argumentativ dann auch immer gewappnet zu sein, ja, und das gebetsmühlenartig auch dann wirklich wiedergeben zu können. Also was haben wir für einen Vorteil, ja? Auf was haben wir uns geeinigt, ja? Und DAS versprechen wir uns davon, ja. So wird die Welt dann nachher aussehen und das erleichtert unsere Arbeit, wenn wir das haben, da ARGUMENTE dann einfach auch immer parat zu haben. (HSL, B10, Abs. 66).

Um frühzeitig Anzeichen und Hintergründe für Widerstände zu erkennen, versuchten sich die Veränderungsakteure in die Lage der Akteure auf Fakultäts- und Studiengangsebene zu versetzen und ein besseres Verständnis für die Perspektive der Lehrenden zu gewinnen:

Aber man hat das halt so gehört aus den Fakultäten, dass die Befürchtung da war, dass die Belastung, die administrative Belastung doch wesentlich größer wird, also dass es ein IMMENSER Aufwand sein wird. Dass also ständig irgendwelche Regularien umgesetzt werden muss/ dass Formalia eingehalten werden müssen. ... Und das SCHAFFT natürlich Unmut. Vor allen Dingen bei den Leuten an der BASIS, die ja das umsetzen müssen und die sowieso das Gefühl haben, dass ihre Arbeit nicht recht honoriert wird, die das Gefühl haben, sie haben eigentlich kein Mitspracherecht. Sie sind immer nur die Ausführenden. Das ist schon ein schwieriger Prozess. (HL, B16, Abs. 34).

Insbesondere für die Gruppe der Funktionsträger_innen auf Fakultäts- und Studiengangsebene waren – neben den bereits erwähnten Kritikpunkten an der Programmakkreditierung – eine Arbeitsentlastung der Fakultäten mit Akkreditierungsaufgaben durch das zentrale QM und eine Förderung der hochschuleigenen Qualitätskultur letztendlich ausschlaggebende Argumente für eine Zustimmung zur Systemakkreditierung, wie folgendes Beispielzitat unterstreicht:

Also Qualitätskultur, dass das besser zu unserer Qualitätspolitik und Qualitätskultur passt. Zweitens, dass es wirklich eine ENORME Arbeitserleichterung in den Fachbereichen bedeutet, was sich nicht unbedingt in direkten Kosten niederschlägt, weil, die haben das ja alle oder machen ja alle ihre Arbeit da aus ihrem Gehalt heraus, aber sie haben dann eben weniger Zeit für ihre eigentlichen Aufgaben in Lehre und Forschung und das haben wir denen hoffentlich zurückgegeben. (HL, B4, Abs. 17).

Organisationsinterventionen und Partizipation

Wie es sich bereits bei den Interventionen zur Kommunikationsförderung zeigte, waren sich die Veränderungsakteure darüber bewusst, dass die Komplexität des geplanten Veränderungsprozesses sowie die Rahmenbedingungen an der Hochschule eine breite Prozessbeteiligung verschiedener Akteure und Interessensgruppen innerhalb der Hochschule erforderlich machen würden. Die strategische *Partizipation* verschiedener beteiligter Akteure lässt sich an den untersuchten Hochschulen von Prozessbeginn an als wichtiges strukturelles Gestaltungselement in allen Phasen des Veränderungsprozesses identifizieren (vgl. Kapitel 4.4.4). Die Partizipation wurde dabei als Weg gesehen, Entwicklungsprozesse sowohl auf Ebene des Studiengangs als auch auf Ebene der gesamten Hochschule zu initiieren, wie folgendes Zitat einer universitären Hochschulleitung veranschaulicht:

... Weil die Systemakkreditierung (...) zwar die Studiengänge in den Mittelpunkt stellt und die Studiengangsentwicklung, ABER im Grunde ist die Hochschule als System gefragt. Also das heißt, das geht WEIT darüber hinaus. Die Systemakkreditierung bietet den Hochschulen einfach die Möglichkeit, wenn es gut läuft, alle Akteure mitzunehmen und die Hochschulentwicklung als Ganze zu betreiben. Gerade für Forschungsuniversitäten ist wichtig, dass Forschung und Lehre nicht auseinanderklaffen, sondern dass man guckt, wie kriegt man das immer wieder auch zusammengebunden. Das geht NUR, in dem man die wichtigen Akteure zu bestimmten Punkten immer wieder zusammenbringt. (HL, B18, Abs. 2).

Die bereits im Rahmen der Diagnoseintervention gewonnenen Erkenntnisse über die verschiedenen Interessensgruppen und ihre spezifischen Anforderungen, Rollen und Bedarfe wurden von den Veränderungsakteuren bei der Planung von Partizipationsprozessen berücksichtigt. In den untersuchten Systemakkreditierungsverfahren zeigte sich die Partizipation und die *Definition des Partizipationsgrades bzw. der Umfang an aktiver Einbindung betroffener Akteure*, in vielen Facetten. Die Veränderungsakteure unternahmen beispielsweise im Rahmen der bereits unter den Maßnahmen zur Anreizgestaltung und Akzeptanzförderung aufgeführten Informationsveranstaltungen den Versuch, die betroffene Kerngruppe der Lehrenden zu informieren, einzubinden und zu überzeugen (vgl. Kapitel 4.4.8). Zudem wurden an einigen untersuchten Hochschulen bereits vor Eintritt in das Systemakkreditierungsverfahren *informelle Arbeitsgruppen bzw. beratende Senatsausschüsse* ins Leben gerufen, um einen noch höheren Grad an Partizipation der Professorenschaft zu ermöglichen. Diese erhielten den Auftrag zur Vorbereitung der Entscheidungsgrundlage, entwickelten erste Konzeptideen zur anstehenden Veränderung und bereiteten Handlungsempfehlungen für die Entscheidungsträger_innen in den Hochschulgremien systematisch auf (vgl. u.a. B9, B5). Solche Arbeitsgruppen wie auch die *Informationsveranstaltungen* stellten für die umsetzenden Akteure wichtige Informations- und Kommunikationskanäle dar, um die Hochschulöffentlichkeit über das anstehende Veränderungsprojekt zu informieren und einzubeziehen sowie Fürsprecher_innen und Unterstützer_innen für den Prozess zu gewinnen:

Also es gab ja dann diese Arbeitsgruppe, die vom Senat bestellt wurde. Und diese Arbeitsgruppe hat im Senat berichtet und die hat auch in der Hochschulleitung berichtet. Die Arbeitsgruppe hat ferner damals schon und ich habe das dann vorgeschlagen, auch so hochschulöffentliche Informationsveranstaltungen zu dem Thema zu machen. Das ist natürlich immer so eine Sache. Man erreicht damit nicht ALLE, aber wenn man das gut KOMMUNIZIERT, dann kommen schon Interessierte. Und ich bin da auch so ein bisschen so auf der Schiene, dass ich sage: ‚Mir ist egal, wenn nur 15 Interessierte kommen, das ist besser erst mal als keine, und 50 Desinteressierte.‘ Also 15 Interessierte sind dann auch Fürsprecher wieder und Katalysatoren für den Prozess in ihrer Umgebung und das haben wir dann ziemlich systematisch gemacht. Da wurden keine Entscheidungen gefällt, aber das haben wir dann sozusagen als Öffentlichkeitsarbeit gemacht. (HL, B7, Abs. 13).

In dieser Phase der Initiierung wurde mit der Zustimmung und finalen Entscheidung durch die Hochschulleitung sowie durch die im Landeshochschulgesetz verankerten Hochschulgremien wie Senat und Hochschulrat eine Projektgrundlage für die Antragstellung zur Systemakkreditierung geschaffen. Die im nachfolgenden Abschnitt zusammengefasst dargestellten Phasen der Gestaltung und Konzeption sowie der Implementierung wurden an den untersuchten Hochschulen schwerpunktmäßig durch eine weitere Ausdifferenzierung der strategischen Planungsprozesse und durch die Umsetzung der einzelnen Verfahrensschritte bestimmt.

9.1.2 Konzeptions- und Implementierungsphase

Je nach Ausgangslage der Hochschulen verlief die Prozessgestaltung von der Beschlussfassung zur Systemakkreditierung bis zum Abschluss des Verfahrens unterschiedlich herausfordernd und zeitintensiv, da in den meisten Fällen der Aufbau und die Weiterentwicklung der Qualitätsmanagementstrukturen sowie die Durchführung letzter Programmakkreditierungen parallel zu den Vorbereitungen auf das Systemakkreditierungsverfahren und den einzelnen Verfahrensschritten verliefen. Für die Veränderungsakteure stellte sich die Herausforderung, zum einen den anstehenden Paradigmenwechsel strategisch vorzubereiten und zum anderen das etablierte und laufende Tagesgeschäft zu betreuen, wie folgendes Zitat exemplarisch veranschaulicht:

In der Anfangszeit zunächst mal, einfach die Machbarkeit und die Anforderungen der Kriterien klar umreißen zu können und das auch in der Hochschule zu VERMITTELN, zu sagen: ‚Worum geht es?‘ Also diese Machbarkeit und die Vermittlung, warum dieses Projekt ein wichtiges Projekt für die Universität ist. Das ist in der Anfangszeit gerade ein sehr großes Durcheinander oder parallel Arbeiten gewesen, dass man einerseits auf der strategischen Ebene quasi ... diesen Paradigmenwechsel beschreiben und vermitteln musste, andererseits aber in der alten Welt noch so ein bisschen Tagesgeschäft arbeiten muss. (QM, B19, Abs. 18).

Interventionen der Diagnose, Visionsentwicklung und strategischen Ausrichtung, Planung- und Ressourcenbereitstellung

In der Konzeptions- und Implementierungsphase lag bei den meisten Hochschulen die Hauptarbeit zunächst in der Antragstellung für ein Systemakkreditierungsverfahren und – je nach Entwicklungsstand des hochschulinternen QM-Strukturen – im Aufbau eines akkreditierungsfähigen QM-Systems im Bereich Studium und Lehre. Nachdem in der Initiierungsphase der Fokus der Analyse auf externe Faktoren und die Feststellung der Ausgangssituation gerichtet war, verschob sich der Fokus in den nachfolgenden Phasen auf die interne Perspektiveinnahme.

Vor dem Hintergrund, dass „...die Systemakkreditierung ja größtmögliche Autonomie den Hochschulen verleiht in der Entwicklung des eigenen Systems“ (QM, B13, Abs. 29) waren es für die Hochschulen diesbezüglich notwendige Schritte, sich bei der *Skizzierung des hochschulspezifischen QM-Ansatzes* mit der Frage der strukturellen Verankerung zu beschäftigen und sich ein „Bild“ zur Ausgestaltung des QM-Systems zu machen. Im Hinblick auf strukturelle Fragen wie z.B. „Welche Akteure sollen hier WIE mit eingebunden werden? Was sind die Abläufe, die für unsere Hochschule am geeignetesten sind?“ (HL, B18, Abs. 88), standen an den untersuchten Hochschulen Entscheidungen darüber an, in welcher Form bereits etablierte Organisationsstrukturen angepasst und erweitert oder inwiefern neue Strukturen eingerichtet und Zuständigkeiten neu definiert werden sollten.

Diese Visions- und Konzeptentwicklung für das Veränderungsprojekt Systemakkreditierung wurde an den meisten (15 von 17) interviewten Hochschulen in unterschiedlicher Intensität durch *externe Berater_innen begleitet*, deren Fachexpertise anlassbezogen oder systematisch während des gesamten Prozessverlaufs einfluss. Mit externer Unterstützung wurden beispielsweise im Rahmen von Workshops Konzepte mit Bezug auf die strategischen Ziele der Hochschule entwickelt sowie Meilensteine und Implementierungsschritte für den geplanten Prozessverlauf definiert (vgl. u.a. B6, B10, B13).

Wie bereits in Kapitel 9.1.1 zur Implementierungsphase angedeutet, bestand für die Veränderungsakteure die Herausforderung, das Veränderungsprozessgeschehen zu gestalten und im Vorfeld zu analysieren, welche Akteure in welcher Form vom Veränderungsprozess

betroffen sein würden. Insbesondere in der Phase der Implementierung und im Zuge der Einführung neuer Zuständigkeiten und Organisationsstrukturen für das neue Themengebiet des Qualitätsmanagements konnten bei verschiedenen Hochschulmitgliedern persönliche Befindlichkeiten berührt werden und individuelle Widerstände auftreten, die den Prozessfortschritt beeinträchtigen konnten, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

Also ich glaube, man muss da wirklich unterscheiden, dieses, wenn QM-Systemaufbau und Systemakkreditierung auseinanderfallen. Also in einer Systemakkreditierung, klar waren Sachen AUFWENDIG. Aber das, finde ich, ist jetzt nichts, was so aufreibend ist. Das kostet einfach viel, viel Zeit. Und beim Aufbau des QM-Systems waren noch so Sachen, wo mir gerade einfällt, einfach diese Befindlichkeiten, wenn man neue Themenfelder besetzt. Das hat sich gerieben mit dem Kollegen, der eben auf seinem Türschild Hochschulentwicklungsplanung stehen hatte, aber in dem Feld, also jetzt direkt strategisch ja nie TÄTIG gewesen ist, aber trotzdem stand es immer dran. Aber als wir kamen und gesagt haben: ‚Wir machen jetzt Prozessmanagement und dokumentieren Prozesse allüberall‘, also, da hat man BEFINDLICHKEITEN berührt und musste dann gucken: ‚Wie fängt man die jetzt wieder ein?‘ Das ist ja wirklich im Change Management immer erst mal zu ermitteln: ‚Wer könnte denn betroffen sein von meinen Aktivitäten?‘ Das, fand ich, war schon HERAUSFORDERND. (QM, B3, Abs. 120).

Vor diesem Hintergrund wurde von den Veränderungsakteuren die fundierte Erhebung und Analyse der verschiedenen Interessensgruppen als notwendige Grundlage zur Planung entsprechender Interventionen hervorgehoben (vgl. Kapitel 9.1.1).

Im Zuge der strukturellen Ausgestaltung des QM-Systems und im Rahmen der Ressourcenplanung fanden die interviewten Hochschulen unterschiedliche Lösungen für die Verortung von zentralen und dezentralen QM-Verantwortlichkeiten. Die Veränderungsakteure setzten sich angesichts der Ressourcenlage mit folgenden Grundsatzfragen auseinander:

Also wahrscheinlich, zu zentralistisch darf man es bestimmt nicht machen, aber zu dezentral, dann wird es zu teuer. Also muss man sicherlich gucken, ob man ab und zu mal was wieder zentralisiert, was dann dezentral vielleicht aus dem Ruder läuft kostenmäßig. (HL, B4, Abs. 13).

An allen Hochschulen wurden vor Beginn oder im Zuge des Systemakkreditierungsverfahrens auf zentraler Ebene neue Stabsstellen oder

zentrale Einheiten für QM mit unterschiedlicher Personalkapazität eingerichtet, welche die Hochschulleitung als operative Kräfte in Bezug auf Qualitätsfragen und Systemakkreditierungsverfahren unterstützen sollten. Wie schon angedeutet, sorgte diese strukturelle Organisationsintervention und Zuordnung einer Stabstelle für QM nicht selten für Irritationen im etablierten organisationalen Gefüge:

Das war ja alles so sauber sortiert und jetzt kommt plötzlich da so jemand QUER rein. Und das zieht sich ja eigentlich, also, so gut wie wir mit der Verwaltung auch zusammenarbeiten, aber in gewisser Weise zieht es sich bis jetzt fort. (HL, B4, Abs. 139).

Je nach QM-Ansatz und zur Verfügung stehender Ressourcen, wurden darüber hinaus insbesondere an größeren Hochschulen zusätzlich dezentrale QM-Beauftragte eingesetzt, die auf Ebene der Fakultäten tätig waren. Auch diese organisationalen Neujustierungen auf dezentraler Ebene blieben in der Regel nicht reibungsfrei und riefen Kritiker_innen in den Fakultäten und Studiengängen auf den Plan, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

Ja, es gab durchaus Widerstände gegen die Einrichtung der Stellen. Und zwar hängt es zusammen damit, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an vielen Stellen mit SORGE sehen, dass wissenschaftliche Stellen eingezogen werden und Managementstellen geschaffen werden. [...] Also die erledigen ja nicht alles alleine, sondern konfrontieren dann auch die studiengangverantwortlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit der Aufforderung bestimmte Dinge zu erledigen, ja? Und GENERIEREN Arbeit. Und das hat verschiedentlich zu schlechter Laune geführt und wird auch immer noch mal wieder thematisiert. (HL, B15, Abs. 168–172).

Um auftretende Widerstände z.B. im Hinblick auf die organisationalen Umstrukturierungen abzuschwächen und möglichst gering zu halten, wurde von den Interviewpartner_innen neben einem klaren Bekenntnis der Hochschulleitung auch die Wichtigkeit einer hochschulspezifischen Festlegung und Verteilung von Verantwortlichkeiten im QM-System betont:

Verantwortungen festlegen, also und zwar auf den unterschiedlichen Ebenen. Es muss in der Unileitung jemanden geben, der dafür, oder in der Hochschulleitung jemanden geben, der dafür verantwortlich ist. Es muss an den dezentralen Einheiten, seien es jetzt Fakultäten oder Departments oder wie auch immer, MUSS es

Verantwortliche dafür geben. Und das Ganze muss bis auf den Studiengang wirksam sein, das heißt auch auf der Ebene des Studiengangs muss es Verantwortliche geben und DAS System muss etabliert werden und zumindest auf der Ebene der Unileitung und der Fakultäten muss es da sein, wenn man sich dafür entscheidet. Weil, wer soll das sonst umsetzen. (HL, B15, Abs. 204).

Insbesondere aus einigen Aussagen aus dem Bereich des zentralen QM geht hervor, dass bei der Einrichtung der neuen Stellen auf zentraler wie dezentraler Ebene die Aufgabenbereiche und Rollen nicht immer klar und konkret definiert waren. Dies stellte die neuen QM-Verantwortlichen vor die Herausforderung, sich nicht nur in die fachliche Materie und die organisationalen Besonderheiten ihrer Hochschule einarbeiten zu müssen, sondern auch ihre Rollen in der Hochschule zu definieren und auszugestalten, um – entgegen aller Widerstände – Akzeptanz in der Hochschule zu erwirken (vgl. Kapitel 9.5.1). In Bezug auf die Durchführung der qualitätsrelevanten Verfahren konnte eine unklare Definition von Rollen und Verantwortlichkeiten auf Ebene der dezentralen Qualitätsverantwortlichen zu erhöhtem Koordinationsaufwand und zu Schwierigkeiten im Prozessablauf führen, wie folgende Expertin deutlich machte:

Also ... was ich noch ändern würde, ist diese Rolle der QM-Beauftragten, dass man das wirklich fest darlegt, was die nun eigentlich machen, auch, welche Rolle sie in den Verfahren haben. ... In der einen Fakultät möchte die QM-Beauftragte das mit der Auflagenerfüllung alles selbst klären. In der anderen sagt sie: ‚Nein, das will ich nicht, den Konflikt will ich nicht, machen Sie mal lieber‘. Also so, und das ist wirklich schwierig, wenn man schon Prozesse steuern muss, wenn die auch noch so angepasst sind einfach nur, weil man versäumt hat, mal ein bisschen STRATEGISCH zu überlegen: ‚Was für eine Funktion sollten solche Leute haben?‘ Das wäre aus meiner Sicht nötig gewesen. (QM, B8, Abs. 136).

Organisationsinterventionen, Interventionen zur Motivations- und Akzeptanzförderung sowie Unterstützung

Wie bereits in der Initiierungsphase geschildert, zeigten sich in den untersuchten Systemakkreditierungsverfahren *verschiedene Formen der Partizipation*, mit denen die umsetzenden Akteure versuchten, veränderungsbegünstigende Rahmenbedingungen zu schaffen. Das Partizipationsspektrum reichte dabei von *Informationsveranstaltungen*

gen, in denen punktuell über den Verlauf des Verfahrens berichtet wurde, bis hin zu arbeitsintensiven *informellen Arbeitsgruppen*, die an der Mehrheit der untersuchten Hochschulen eingerichtet wurden (vgl. Kapitel 9.1.1). Diese waren aus Partizipationsgründen mit verschiedenen betroffenen Akteursgruppen besetzt und wurden in der Regel durch ein Mitglied der Hochschulleitung oder die QM-Verantwortlichen koordiniert.

Bei diesen Arbeitsgruppen handelte es sich um temporär eingerichtete Arbeitskreise zur Begleitung des Systemakkreditierungsverfahrens oder um eine stärkere Institutionalisierung informeller Strukturen, wie zum Beispiel dauerhaft im QM-System verankerte beratende Senatsausschüsse oder Kommissionen. Bei der Einrichtung wurde in Bezug auf die personale Besetzung häufig berücksichtigt, dass sich Vertreter_innen aus der Professorenschaft einbringen konnten, die „davon also überzeugt sind, dass es was SINNVOLLES ist, und die auch ein bestimmtes Standing oder eine bestimmte, ja, REPUTATION unter den Kollegen haben“ (QM, B9, Abs. 99).

Zielstellung dieser Arbeitskreise und Ausschüsse war es zum Beispiel, auf Grundlage der Vorgaben zur Systemakkreditierung erste Konzeptideen zur strategischen Weiterentwicklung des QM-Systems im Bereich Studium und Lehre zu konkretisieren und entsprechende Instrumente zu entwickeln. Die professoralen Mitglieder der Arbeitskreise und Ausschüsse setzten sich dabei in der Regel sehr intensiv mit den Vorgaben der Systemakkreditierung auseinander und entwickelten auf Grundlage ihres selbst definierten Qualitätsanspruches die Vorgaben und Regularien für das hochschulinterne Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung bzw. zur internen Akkreditierung, was von einigen Veränderungsakteuren als vorteilhaft für die Akzeptanz des Verfahrens bewertet wurde (vgl. u.a. B9).

In Bezug auf die Implementierung des QM-Systems stellte sich die Aufgabe, *Qualitätsregelkreise für den Bereich Studium und Lehre zu implementieren*, die nicht nur konform der Kriterien und Vorgaben entwickelt, sondern auch im Hinblick auf eine engere Verzahnung zwischen Wissenschaft und Verwaltung mit vertretbarem Aufwand im QM-System der Hochschule umgesetzt werden konnten:

Also, die größte oder der größte Baustein ist natürlich dieser ganze Prozess, Regelprozess, Regelkreis Qualität, Studium und Lehre. ... Das passiert alles so ein

bisschen nebeneinander her und es sind keine Kreise, sind keine Kreisläufe, dass dann auch irgendwelche Konsequenzen passieren oder man weiß, warum man jetzt irgendeine Änderung machen muss oder so. Und ich würde sagen, das war eigentlich die HAUPTAUFGABE, das zu entwickeln auch wieder mit den Studiengängen zusammen: „Wie könnt ihr euch vorstellen, wie sowas funktionieren könnte unter vertretbarem Aufwand, sodass es aber trotzdem was bringt, sodass es natürlich auch die Kriterien erfüllt, ja?“ (HL, B12, Abs. 12).

Das unumgängliche Problem einer erhöhten Arbeitsbelastung durch die neu eingeführten QM-Instrumente und -Verfahren eröffnete ein neues Spannungsfeld für die Veränderungsakteure, welches sich zwischen dem Qualitätsanspruch der Hochschule und einer pragmatischen und ressourcenschonenden Etablierung von Prozessen und Strukturen aufspannte, wie ein Experte im folgenden Zitat schildert:

Das ... was mit Sicherheit eine Herausforderung ist, ist die Vermittlung von Aufwand. Also, was entsteht jetzt auf welcher Ebene auch immer, ob Modul, Studiengang, Fakultät oder auch auf universitärer Ebene an zusätzlichem Arbeitsaufwand durch die Etablierung dieses Systems. ... Also diesen AUSHANDLUNGS-PROZESS dazwischen. Auf der einen Seite wir BRAUCHEN das, um diesen Qualitätsanspruch tatsächlich erfüllen zu können. Auf der anderen Seite wollen wir das auch tatsächlich mit so wenig zusätzlichem Arbeitsaufwand generieren. (QM, B14, Abs. 89).

Auch im Hinblick auf Verfahren und Instrumente, die zur Erfüllung der Anforderungen der Systemakkreditierung für den Bereich Studium und Lehre entwickelt werden mussten, bestand die Herausforderung, die neuen Strukturen nicht als losgelöst zu betrachten, sondern diese von Beginn an in bereits bestehende QM-Strukturen auf Ebene der Verwaltung und akademischen Selbstverwaltung zu integrieren:

Aber für die Systemakkreditierung geht es ja sehr speziell um STUDIUM UND LEHRE, aber im Endeffekt tangiert es ja auch in andere Bereiche rein. Also dass man da das nicht entkoppelt, sondern INTEGRIERT, dass die Systemakkreditierung wirklich ein Bestandteil des QM-Systems ist. Das war am Anfang gar nicht so einfach auch verständlich zu machen, dass es jetzt nicht was NEUES ist, was nochmal irgendwie zusätzlich gemacht werden muss, sondern das ist eigentlich schon ein Bestandteil, aber natürlich ein sehr WICHTIGER, essenzieller Bestandteil für die Hochschule, weil damit eben die ... Studiengänge akkreditiert sind. Ist ja ein QUALITÄTSMERKMAL. (QM, B9, Abs. 13).

Anhand der aufgeführten Aussagen einiger Interviewpartner in diesem Kapitel wird deutlich, dass die Entwicklung der organisationalen Strukturen von den Veränderungsakteuren ein fundiertes Wissen über die informellen Strukturen und organisationalen Besonderheiten der eigenen Hochschule voraussetzte (siehe Kapitel 3 und 9.3). Bei der Entwicklung der QS-Verfahren und Einbindung informeller Strukturen in das QM-System wurden nach Aussagen der Interviewpartner in der Regel auch hochschulinterne Faktoren berücksichtigt, die sich bereits vor Eintritt in das Systemakkreditierungsverfahren in verschiedenen Handlungskontexten der Hochschule auswirkten und auch auf Aspekte der Zusammenarbeit und Kommunikation im laufenden Systemakkreditierungsverfahren Einfluss nahmen (vgl. B15). Die Mehrheit der untersuchten Hochschulen hatten bereits seit Mitte der 2000er Jahre zahlreiche strukturelle Veränderungen vorgenommen, was Umbrüche in den Bereichen Forschung, Lehre, akademische Selbstverwaltung und Service nach sich zog. Zudem wurden an den meisten Hochschulen im Bereich Studium und Lehre und auf Ebene der Studiengänge – teilweise parallel zu tiefgreifenden organisationalen Neustrukturierungen auf Ebene der Fakultäten, Institute und Fachbereiche – damit begonnen, die Umstellung von Diplomstudiengängen auf die neue Studienstruktur von Bachelor- und Masterstudiengängen durchzuführen. In diesen teilweise turbulenten Phasen der Hochschulentwicklung kam QM als ein weiterer Veränderungsprozess hinzu, wie im folgenden Zitat beschrieben wird:

Das QM ist, glaube ich in eine sehr interessante Phase der Unientwicklung gekommen, weil die Universität sich von einem mittelmäßigen, mittelausgeprägten Bereich, Mittelentwicklungsgeschwindigkeitsbereich hin zu der Ausprägung von klaren Entwicklungsfeldern, klaren Entwicklungsschwerpunkten, ich sag mal verpuppt hat. Der damalige Präsident hat dann auch an einer ganz anderen Stelle, mit viel mehr Schmerzen, eine Fakultäten-Reform durchgeführt, auch eine Ausrichtung der Universität in bestimmte Entwicklungsfelder vorangetrieben, so dass die Universität dort so diesen Bewegungsmodus schon kannte. (QM, B19, Abs. 58).

Die Hochschulleitungen und QM-Verantwortlichen brachten diese Erfahrungen in den strukturellen Entwicklungsprozess mit ein und berücksichtigten neben ihrem Blick auf interne Veränderungsprozesse auch fachkulturelle Unterschiede und damit verbundene Herausforde-

rungen und Konfliktfelder wie das folgende Zitat einer Hochschulleitung beispielhaft veranschaulicht:

Die Standorte sind an der Stelle WENIGER das Problem als die unterschiedlichen Kulturen, die unterschiedlichen Fachkulturen. Also an der Technischen Fakultät, die hätte am liebsten, ich sage denen, was die machen sollen und die machen das fertig und bitte kein Gequatsche. [...] Und an der Philosophischen Fakultät geht das GAR nicht, ja? (lächelt). Da wird dann sehr lange darüber diskutiert, WAS aus welchen Gründen sinnvoll ist und es bestehen sehr große Vorbehalte dagegen, irgendwelche Vorgaben zu erfüllen. Die sollen, die werden erstmal intern angepasst und so weiter und so fort. Also das sind so Herausforderungen, mit denen wir es immer wieder zu tun haben. Aber auch DIE werden wir NICHT abschaffen oder wir werden diese, also wir müssen mit diesen Sachen umgehen. Und ich habe den Eindruck, dass das auch inzwischen ganz gut klappt, zumindest auf der Ebene der Studiendekane. (HL, B14, Abs. 99–102).

Insbesondere an Fachhochschulen, bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, zeigte sich, dass sich die Hochschulleitungen teilweise sehr intensiv und detailliert bei der operativen Ausgestaltung des QM-Systems einbrachten, um externe und interne Veränderungsfaktoren sinnvoll zu integrieren und die Tragfähigkeit der neu eingeführten Verfahren zu gewährleisten (vgl. Tabelle 11 in Kapitel 10).

Als weitere Formen der Organisationsintervention wurden von einigen Hochschulen zudem *Pilotprojekte* im Bereich Studium und Lehre eingerichtet, um in einem abgesteckten und Veränderungsoffenheit signalisierenden Teilbereich der Hochschule erste Veränderungsprozesse zu initiieren und Lernerfahrungen mit neu konzipierten Verfahren und Instrumenten zu sammeln. Nach Aussage vieler Befragter war die Offenheit und Akzeptanz für Veränderungsprozesse besonders in den Fakultäten und Studiengängen der Hochschule ausgeprägt, die z.B. aufgrund einer Krisensituation, bereits Entwicklungsbedarf erkannt hatten. Im besten Fall konnten aufgrund dieser bestehenden Erfahrungen auf Ebene der Fakultäten und Studiengänge Best-Practice-Beispiele für andere Teilbereiche der Hochschule generiert und weitere Unterstützer für eine Umsetzung der Veränderungen gewonnen werden, welche auf Fakultäts- oder Studiengangsebene als Multiplikator_innen tätig wurden. Zur *Gewinnung von potentiellen Multiplikatoren* wurde von einigen Veränderungsakteuren eine direkte und gezielte Ansprache als Mittel der Wahl empfohlen: „...also, bestimmte OFFENE Personen anzusprechen, aufzufordern mitzumachen und die

positiven Erfahrungen dann zu nutzen, um diese dann auch an die anderen wieder weiterzugeben“ (QM, B1, Abs. 54). In diesem Zusammenhang wurde von einigen Expert_innen auf die nicht zu unterschätzende Rolle der Studiengangsverantwortlichen als Multiplikator_innen und Unterstützer_innen hingewiesen, die durch ihre spezifische Funktion am intensivsten vom Veränderungsprozess im Bereich Studium und Lehre betroffen waren:

Wenn DIE nicht im Boot wären, dann wäre es wirklich schwierig. Aber die Studiendekane haben ganz viel auch mit Widerstand zu tun, an den Fakultäten. Also die Studiendekane sind ein ganz wichtiges Relais in dem Gesamtsystem. (HL, B15, Abs. 70).

Die Veränderungsakteure und insbesondere die QM-Verantwortlichen versuchten daher, den Studiengangsleitungen zentrale oder dezentrale Unterstützungsstrukturen und -leistungen anzubieten, wie im folgenden Zitat erläutert wird:

Und unsere Erfahrung ist eigentlich das, dass die Personen, die sozusagen eine Leitung von dem Studienprogramm annehmen, das sind eigentlich die MOTIVIERTEN, weil, die anderen, die machen es halt nicht. Die konzentrieren sich auf was anderes. Also man muss sich nicht irgendwie gegenüber diesen Leuten als Hüter der Qualität aufspielen, sondern das sind eigentlich eher die Leute, die Unterstützung brauchen so (...), die ein bisschen BACKUP brauchen gegenüber vielleicht Kollegen, die das nicht so ernst nehmen so. [...] Also eher würde ich immer versuchen, Qualität zu ermöglichen und auf der anderen Seite sozusagen leise im Hintergrund dafür sorgen, dass es sozusagen in die negative Richtung keine Ausschläge gibt. (QM, B5, Abs. 70-72).

Interventionen zur Kommunikation, Motivations- und Akzeptanzförderung

Neben dem Aufbau der organisationalen Strukturen und Ausgestaltung der QS-Verfahren waren sowohl die Hochschulleitungen als auch die Zuständigen für QM mit der *Umsetzung, Kommunikation und Koordination der Verfahrensschritte des Veränderungsprojektes der Systemakkreditierung* beschäftigt. Zur Abwicklung der zentralen Projektaufgaben wurde an allen Hochschulen ein Projektteam zusammengestellt, welches sich aus Mitgliedern der Hochschulleitung und den QM-Verantwortlichen zusammensetzte und je nach Ressourcenlage und informeller Unterstützungsstruktur in der Hochschule personell

ausgestattet worden war. Von den Interviewpartnern wurde vor diesem Hintergrund auch der *hohe Stellenwert eines gut funktionierenden Teams und einer engen Zusammenarbeit* zwischen der strategisch handelnden Hochschulleitung und den operativ wirkenden Zuständigen für QM betont, welche im Idealfall auf der Basis von gegenseitigem Vertrauen und Verlässlichkeit funktionierte und gegenseitige Unterstützung bot (vgl. u.a. B3, B7, B15).

Für das Kernteam der umsetzenden Akteure waren es in diesem Zusammenhang typische Meilensteine und koordinierende Projektaufgaben, vor den Vor-Ort-Begehungen die Dokumentationen der Hochschule für die Akkreditierungsagentur zu verfassen und zusammenzustellen, die Begehungen der Gutachtergruppen an der Hochschule mit ihrem zeitlichen Ablauf zu organisieren und nachzubereiten sowie die Impulse der Gutachter aus den Begehungen umzusetzen. Als Interventionen zur Unterstützung und Kommunikation machten sich – je nach Verfahrensschritt – insbesondere die QM-Verantwortlichen als operative Unterstützung der Hochschulleitung zur Aufgabe, *detaillierte Konzept- und Diskussionsvorlagen* auszuarbeiten sowie *umfangreiche Kommunikationsmaßnahmen* einzuleiten. Nach Einschätzung einiger Expert_innen war dabei „ganz großes KommunikationsMANAGEMENT gefragt“ (QM, B13, Abs. 70), um betroffene Akteure in regelmäßigen Abständen über den Verfahrensverlauf zu informieren und über erreichte Meilensteine sowie weitere anstehenden Umsetzungsnotwendigkeiten aufzuklären:

Also was ... wirklich GUT war, wir haben schon sehr viel Kommunikation darüber gegeben, viele Informationsveranstaltungen dazu gegeben ... immer wieder zum Zwischenstand: Was haben wir erreicht? Wie geht es weiter voran? Was sind die nächsten? Wie gehen wir da voran? Was bedeutet das für die Studiengänge? Also das waren immer hochschulöffentliche Veranstaltungen. Also mindestens so zwei Mal im Jahr RICHTIG und ansonsten auch nochmal in den Fachbereichen und auch im Senat. Also das war auch GUT besucht, aber natürlich vielleicht auch die, die völlig dagegen sind, gehen da auch nicht hin. Kann auch sein. Am Anfang schon, dann sagen sie: ‚Ja, gut, ist halt beschlossen. Gut, dann ist es so, dann können wir eh nichts mehr ändern. Dann gucken wir mal, wie es wird‘, ja. Also man MUSS schon ... die öffentlichen Infoveranstaltungen und auch auf der Webseite darüber zu informieren. (QM, B9, Abs. 71).

Neben der intensiven Information und Kommunikation war es auch eine Kommunikationsaufgabe bei Unstimmigkeiten und Konflikten

mit Kritikern umzugehen und zwischen den Akteursgruppen zu vermitteln (siehe auch Kapitel 9.3):

Also, worauf wir eigentlich immer geachtet haben ist, viel zu REDEN (...), sowohl möglichst in den formalen Gremien zu informieren über Vorhaben, über einen aktuellen Stand, über zukünftige Dinge. ... Einfach an Alle die Information zu geben und GEZIELT auch Kritiker oder eher abgeneigte Personen anzusprechen und diese auch im informellen Dialog zu sprechen (...), herauszufinden, was die Gründe sind, warum sie gewisse Dinge ablehnen und zu versuchen, da eine einvernehmliche Lösung zu finden. Gewisse Dinge DURCHZUDRÜCKEN ist schwierig. (QM, B1, Abs. 50).

Im Zuge der systemisch-strategischen Ausgestaltung des QM-Systems wurden an den interviewten Hochschulen die hochschulexternen strukturellen und normativen Vorgaben nicht einfach unkritisch übernommen. Vielmehr wurden diese als Reflexions- und Gesprächsanlässe genutzt, um Aushandlungsprozesse anzuregen sowie eine Diskussion und Verständigung über Qualität im Bereich Studium und Lehre zu erzielen:

Das ist zumindest der Anspruch, mit dem ich auch angetreten bin, dass wir diese Vorgaben, externen Vorgaben, sowohl rechtliche Vorgaben, als auch institutionelle Vorgaben, dass wir die sozusagen als Trigger oder Hebel benutzen, um INTERN sinnvolle Strukturen zu etablieren und einfach eine KULTUR zu etablieren, in der es selbstverständlich ist, über die Ebenen hinweg sich zu verständigen, über die Qualitätsentwicklungen der Studiengänge. Also das ist das ZIEL und NICHT primär die Erfüllung von gesetzlichen Vorgaben. (HL, B15, Abs. 48).

Die Veränderungsakteure agierten in diesem Zusammenhang in einem Spannungsfeld, das sich zwischen der Einhaltung gesetzlicher Vorgaben und einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem hochschuleigenen Qualitätsverständnis bewegte. Einige Veränderungsakteure vertraten dabei die Grundhaltung „...dass, wenn wir ein gemeinsames Verständnis von QUALITÄT entwickeln und ein gemeinsames INTERESSE an Qualität unserer Studiengänge haben, erfüllen wir automatisch diese Formalitäten. Und bei vielen war halt dann das so, jetzt machen wir erst mal die Formalitäten und um die Inhalte kümmern wir uns anders. Und das ging halt so ein bisschen/bisschen konträr“ (HL, B16, Abs. 44).

Bei der Verbreitung des Veränderungsvorhabens und der Umsetzung der notwendigen Veränderungen im Bereich Studium und Lehre,

nahmen die Hochschulleitungen und QM-Verantwortlichen innerhalb der Hochschule eine *Multiplikatoren- und Vorbildfunktion* ein, da sie mit verschiedenen Aktivitäten darauf hinwirkten, unterschiedliche Arten von Widerständen zu reduzieren und Akzeptanz für das Veränderungsprojekt Systemakkreditierung zu gewinnen.

Im Hinblick auf das Vorantreiben des Veränderungsprozesses deuten die Aussagen einiger Expert_innen darauf hin, dass sich das *Engagement der Hochschulleitung und die Existenz eines engagierten verantwortlichen Akteurs*, der das Veränderungsprojekt Systemakkreditierung überzeugt vorantrieb, sowie Glaubwürdigkeit und Akzeptanz innerhalb der Hochschule genoss, positiv auf ein erfolgreich verlaufendes Systemakkreditierungsverfahren auswirkte (siehe Kapitel 9.5.1). Dabei stellte auch die Dauer der Zugehörigkeit zur Hochschule und das damit verbundene Organisationswissen und die persönlichen Netzwerke entscheidende Einflussfaktoren dar:

Ich glaube, ohne dieses STANDING wäre es so in der Form für MICH nicht möglich gewesen, bin ich hundertprozentig sicher. ... Und das hätte NICHT funktioniert, wenn ich ganz neu gewesen wäre. [...] Sonst wird das auch nicht akzeptiert. Und ich kenne auch, ach, ich glaube, das ist in jeder Organisation so. Wenn da jemand so frisch kommt und sagt: ‚Ich sage euch jetzt, wie das geht mit der Qualität‘, da sagen die: ‚Ja, mache du mal. Wir machen ANDERS‘. Und dann läuft man sich da aber wirklich die Fußsohlen heiß. Und das wäre schlecht gewesen. (HL, B7, Abs. 43-45).

Wie bereits im vorherigen Abschnitt aufgeführt, wurde ein *dialog- und partizipationsorientiertes Vorgehen* von den interviewten Hochschulen als erfolgskritischer Faktor herausgestellt, um eine solide Grundlage für die Systemakkreditierung und die potentielle Wirksamkeit des eingeführten QM-Systems zu legen:

Also ich glaube, ein großer Fehler ist, wenn man Systemakkreditierung will, OHNE QM zu haben. Also wenn man einfach sagt: ‚Ich will mich jetzt mal systemakkreditieren und was muss ich denn dazu haben?‘ Da braucht es ja im Prinzip erst mal nicht viel. Aber wenn die QUALITÄTSKULTUR nicht da ist oder kein QM-System, ich glaube, dann wird es schwierig. Und wenn also die Qualitätskultur in dem Sinne nicht da ist, dass die LEUTE dann mitziehen, dann ist es schon ganz vorbei. (HL, B4, Abs. 180).

Die zeitintensiven Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse stellten für die Veränderungsakteure keinen Selbstzweck dar, sondern wurden

als notwendig dafür erachtet, eine Tragfähigkeit und breite Akzeptanz des QM-Systems herzustellen. Wie auch in der Initiierungsphase folgten die interviewten Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM dabei der grundsätzlichen Empfehlung, „...viele Leute immer gleich einbinden und sehr viel kommunizieren, weil letztendlich müssen die Personen das QM-System tragen. Das kommt spätestens in den Gutachtergesprächen in der Systemakkreditierung heraus, wenn es nicht so ist“ (QM, B1, Abs. 67).

Auf diesem Wege verschafften sich die Veränderungsakteure die notwendige Unterstützung und Rückendeckung der Fakultäts- und Studiengangsebene, um einer Verantwortungsübernahme in Bezug auf eine eigenverantwortliche QS der Studiengänge als zentrale Vorgabe der Systemakkreditierung überhaupt nachkommen zu können:

Ich glaube, dass jede Hochschule für sich SELBER entscheiden muss, ob die Systemakkreditierung für sie geeignet ist. Es setzt, aus MEINER Sicht, ein STARKES Rektorat voraus. Weil wir ja dann unsere eigene Qualitätsentwicklung und -sicherung machen, OHNE dass wir eine fremde Agentur mit hinzuziehen letztlich. Für diesen Zeitraum, für den die Systemakkreditierung gilt. Und dann brauche ich auch ein Rektorat, das a) HINTER dem ganzen Verfahren steht und das auch dann die Beteiligten innerhalb der Universität STÜTZT. Und ich brauche eine gewisse Ausstattung. Sonst, also PERSONELLE Ausstattung, Ressourcen, sonst KANN es nicht funktionieren. ... Auf jeden Fall bringt es mehr EIGENVERANTWORTUNG, darüber muss man sich im Klaren sein. Wenn irgendwas schief läuft im Rahmen der Akkreditierung und das wird mal so kommen, dann ist eben NICHT mehr die fremde Agentur zuständig, auf die man alles schieben kann, sondern man ist SELBER verantwortlich. Und dessen muss man sich auch bewusst sein. Und deshalb brauche ich eben auch ein starkes Rektorat, Hochschulleitung, für so was, also die das auch wirklich vertreten können. (QM, B17, Abs. 197).

Alle Expert_innen berichteten, dass sie während des Verfahrens und – je nach Phase im Verfahren – unter starkem Zeitdruck arbeiten mussten und eine hohe Arbeitsbelastung zu bewältigen hatten. Einige QM-Verantwortliche beschrieben zudem die Herausforderung, im Hinblick auf die Dauer des Systemakkreditierungsverfahrens die Motivation der Prozessbeteiligten über einen langen Zeitraum aufrecht zu erhalten. Um dieser Herausforderung zu begegnen, wurden von den Veränderungsakteuren entsprechende kommunikative *Interventionen zur Motivations- und Akzeptanzförderung und Kommunikation* eingesetzt,

um die Aufmerksamkeit und Bereitschaft der betroffenen Akteure zu gewinnen:

Also ein wichtiger Punkt ist ja der, dass sich das Verfahren über einen relativ langen Zeitraum hinzieht. Also es kann ja bis zu 24 Monaten sein. ... Und für einen Kollegen, der normalerweise nur in der Lehre ist, ist das wirklich eine enorme Zusatzbelastung. Also die Herausforderung besteht darin, dieses Interesse und diese Aufmerksamkeit am Leben zu erhalten. Und das war dann auch MEINE Aufgabe. ... Also das ist auch Aufgabe des Rektorats natürlich. ... dass man einfach über den Stand der Dinge informiert hat. Wo steht man? Wann ist der nächste Termin angesetzt? Was wird bis dahin gemacht? Ja, also das ist schon erforderlich. Und je mehr Kanäle es gibt, desto besser natürlich. (QM, B2, Abs. 90).

Da die zentralen Akteure über ein Spezialwissen zum Themenkomplex QM und Akkreditierung sowie über die strukturellen Zusammenhänge innerhalb ihrer Hochschule verfügten, war eine Aufgabendelegation und Einbindung von Unterstützern bei der Dokumenten- und Berichterstellung häufig nicht möglich:

Aber das Problem ist, dass du dafür schon ein sehr spezielles Know-how benötigst, ja, und zwar jetzt fachlich, aber jetzt auch redaktionell. Also du musst auch wissen, wie man eine solche Nachreichung formuliert. ... Also man muss die Textsorte kennen. ... Man muss wissen, wie eine Satzung aufgesetzt ist oder wie eine Selbstbeschreibung aufgesetzt ist, ja. Man muss das Vokabular kennen, die Terminologie, wie man da argumentiert. (QM, B2, Abs. 42).

Um die anstehenden Aufgaben und Herausforderungen besser bewerkstelligen zu können und sich Entlastung zu verschaffen, übertragen – wenn möglich – die umsetzenden Akteure bei verschiedenen Projektaufgaben die *Verantwortung für die konkrete fachlich-inhaltliche Ausgestaltung an Akteure auf Fakultäts- oder Studiengangsebene*, die näher am Prozessgeschehen und von der Umsetzung im Bereich Studium und Lehre direkt betroffen waren. Auf diese Weise konnte der Implementierungsprozess flexibler gestaltet und durch den eigenen Beitrag der betroffenen Akteure eine Form der strukturellen Partizipation und Prozessbeteiligung geschaffen werden.

Im Vergleich zur Gruppe der Lehrenden, die in den interviewten Hochschulen vor und während des Systemakkreditierungsverfahrens im Hauptfokus der Partizipationsbemühungen stand, wurden die für den Bereich Studium und Lehre weiteren relevanten Interessensgruppen der Studierenden, Absolvent_innen und hochschulexternen Pra-

xisvertreter_innen in der Regel nur punktuell im Verfahrensverlauf eingebunden. Die *Einbindung hochschulexterner Praxisvertreter_innen und Absolvent_innen* in strategische Entscheidungsprozesse erfolgte auf dem Weg zur Systemakkreditierung beispielsweise über das Gremium des Hochschulrates, informelle Fachbeiräte oder über die hochschulinternen QS-Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung. Eine *Einbindung von Studierenden* wurde unter anderem über die Verfassung der studentischen Stellungnahme im Rahmen des ersten Selbstberichts der Hochschule sowie durch die Teilnahme an Hochschulgremien, Ausschüssen, Vor-Ort-Begehungen und QS-Verfahren sichergestellt (vgl. B12, B13, B17).

Trotz großer Bemühungen der umsetzenden Akteure, durch bewusst eingesetzte Interventionen den Rahmen zur Umsetzung des Veränderungsprojekts Systemakkreditierung zu gestalten, traten auch unvorhersehbare Ereignisse und Herausforderungen im Prozessverlauf auf, die beispielsweise zu zeitlichen Verzögerungen führten oder ein spontanes und flexibles Handeln erforderlich machten, um die Qualitätsbemühungen auf eine breitere Basis zu stellen:

Und das ist natürlich auch ein Punkt, dass das ganze Verfahren eigentlich LÄNGER dauert, als man geplant hat. Wir hatten uns natürlich einen Zeitplan gemacht. ... Aber dass dann die Begehung doch gezeigt hat, dass eigentlich die BREITE der Universität noch nicht ... weit GENUG war. Auf der anderen Seite muss ich JETZT sehen, eben wieder aus der Perspektive Basis Universität, dass gerade das eigentlich dem Verfahren immensen SCHUB gegeben hat, weil auch die Beteiligten an der Begehung erkannt haben: ‚Huch, da müssen wir noch einen Zahn zulegen.‘ (HL, B16, Abs. 110).

Diese Herausforderungen boten für die umsetzenden Akteure jedoch auch die Chance für „Lernschritte oder Lernphasen, die – mehr oder weniger – aufeinander aufgebaut haben“ (QM, B19, Abs. 4) sowie Impulse für eine Kompetenzentwicklung wie im folgenden Zitat geschildert wird:

Learning by doing, ja. Vielleicht kann man sagen, dass die Systemakkreditierung uns alle vor unerwartete Situationen gestellt hat. Also weder das Rektorat noch ich hatten damit gerechnet, ja. Also, wir wurden schon ein bisschen überrollt. Was heißt überrollt, es waren Situationen, die wir so nicht vorhergesehen hatten, ja. An denen kann man wachsen. (lacht). (QM, B2, Abs. 40).

Nachdem diese anfänglichen Probleme der Initiierungsphase jedoch durch oben besprochene Maßnahmen und Instrumente – wie zum Beispiel ein strukturiertes Projektmanagement, ein dialog- und partizipationsorientiertes Vorgehen oder externe Beratung – bewältigt werden konnten, traten die Hochschulen in die Phase der Verstetigung ein, die im folgenden Abschnitt näher dargelegt wird.

9.1.3 Verstetigungs- und Weiterentwicklungsphase

In die Phase der Konsolidierung und Weiterentwicklung traten die interviewten Hochschulen gegen Ende des Systemakkreditierungsverfahrens ein. Diese Phase wurde zum einen schwerpunktmäßig durch die Analyse, Umsetzung und abschließende Erfüllung der Auflagen und Empfehlungen der Gutachtergruppen bestimmt, um eine Erteilung der Systemakkreditierung zu erwirken. Zum anderen wurden Interventionen zur Unterstützung, Anreizgestaltung und Kommunikation eingesetzt, um Reflexions- und Weiterentwicklungsprozesse anzuregen sowie eine Verstetigung der neu eingeführten QM-Verfahren in der Hochschule zu befördern. Die Aussagen der Expert_innen in den vorherigen Kapiteln deuten darauf hin, dass eine Reflexion nicht erst in der Konsolidierungsphase erfolgte, sondern vielmehr prägend für die Ausgestaltung des gesamten Prozessfortlaufs war. So wurden beispielsweise im Verlaufe der Implementierungsphase regelmäßige Teambesprechungen durchgeführt, in denen über den Stand der Umsetzung der zu implementierenden QM-Verfahren reflektiert wurde. In der Phase der Verstetigung und Weiterentwicklung standen ein retrospektiver Vergleich der Ausgangslage mit der aktuellen Situation sowie eine Reflexion über die Effekte des Veränderungsprojektes im Vordergrund (siehe Kapitel 9.6).

Im Folgenden werden für die Phase der Verstetigung und Weiterentwicklung exemplarisch einige der notwendig gewordenen Interventionen dargelegt und aufgezeigt, welche Änderungen sich in Bezug auf die eingenommenen Rollen der Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM nach Abschluss des Systemakkreditierungsverfahrens abzeichneten.

Einzelne Expert_innen schilderten die Einführung des QM-Systems sowie den Verlauf des Systemakkreditierungsverfahrens aus der

Retrospektive als einen langwierigen und ressourcenintensiven „Change-Management-Prozess, und der führt natürlich zu sehr vielen Brüchen, manchmal auch bewussten Brüchen“ (QM, B19, Absatz 36).

In Bezug auf die Verzahnung von Veränderungen und Lernprozessen (siehe Kapitel 4.3) wurde von einigen Veränderungsakteuren in diesem Zusammenhang auf die *positive Funktion von Fehlern und gescheiterten Versuchen im Veränderungsprozess und einer daraus resultierenden Auseinandersetzung mit konstruktiver Kritik* hingewiesen, wodurch Impulse zur Weiterentwicklung des QM-Systems und eine Akzeptanz durch die Hochschulakteure erst ermöglicht wurde. Durch die dadurch ausgelösten Auseinandersetzungen wurde auch die Funktionsfähigkeit des QM-Systems immer wieder auf den Prüfstand gestellt, wie folgender Experte exemplarisch beschreibt:

Ja, das ist ja so ähnlich ... wie eine Verpuppung. In der Frühphase von irgendwelchen Strukturentwicklungen, wir brauchen QM-Strukturen oder Instrumente, dann sieht das fürchterlich hässlich aus ... und wenn man dann das so zwei-, dreimal reifen lässt und sagt dann: ‚Ja, dann entwickeln wir das weiter‘, dann kommt dann doch etwas relativ Hübsches und Ansehnliches heraus, was dann auch ANGENOMMEN wird. Das hat sich immer aus dem System heraus ergeben und das ist dann für mich wieder die Erkenntnis: Deswegen haben wir auch ein QM-System. Weil das System also solches in den Austauschprozessen so GUT funktioniert hat, bei der ganzen Härte der Kritik, die manchmal richtig weh tat, dass wir gesagt haben: ... ‚ZUM GLÜCK sind wir mit einzelnen Projekten in der Fakultät oder in dem Gremium mal so richtig gescheitert und haben dann gesagt Stopp und ANDERS machen!‘ Also diese Lessons Learned oder Fehler-Strukturen oder Lernen aus Fehlern, das ist für mich so der eigentliche Beweis gewesen, dass wir ein funktionierendes System gehabt haben. ... Aber das waren vor allem immer diese kommunikativen, auch informellen Erfahrungen, die uns dann gezeigt haben: Wir haben das hingekriegt. (QM, B19, Abs. 40).

Nach Erteilung der Systemakkreditierung nahmen die meisten Veränderungsakteure eine deutliche Veränderung des Veränderungsprozessgeschehens war, welche sich an einer veränderten Dynamik und Prioritätenverschiebung zeigte:

Es ist eine Prioritätenverschiebung. Also bis zum Abschluss der Systemakkreditierung ... hat man wirklich mit sehr, sehr hoher Priorität an diesem Thema gearbeitet, auch anderes zurückgestellt. Und als die Systemakkreditierung dann abgeschlossen war, wir haben sie ja auch wirklich mit gutem Erfolg abgeschlossen, da

haben sich die Prioritäten verändert, ja, wobei ich natürlich nach wie vor hoffe, dass sich das irgendwie einpendelt. (QM, B2, Abs. 30).

Insbesondere die QM-Verantwortlichen beschrieben in der Phase der Konsolidierung und Weiterentwicklung die Herausforderung, der Aufgabe der Weiterentwicklung des QM-Systems nachzukommen und den wahrnehmbaren Ermüdungserscheinungen und Prioritätenverschiebungen auf Seiten der prozessbeteiligten Akteure entgegenzuwirken.

Diese geschilderten Phänomene werden verständlich, wenn man berücksichtigt, dass die Systemakkreditierung in der Regel nicht der einzige Veränderungsprozess war, der in den Hochschulen umgesetzt wurde, sondern dass häufig diverse Veränderungsprojekte parallel liefen, wie folgende Hochschulleitung beschreibt:

Direkt verzahnt sind sie nicht. Aber man merkt immer wieder, wo die Dinge dann doch zusammenlaufen. Weil eben viele Akteure dann in den anderen Prozessen auch involviert sind. Wir hatten mehrere Audits. Das erste war EMAS, da ging es um Nachhaltigkeit. Und (...) dann hatten wir ein Audit zur Internationalisierung. Ein Audit Beruf und Familie, also Familienfreundlichkeit der Hochschule. Und jetzt gerade aktuell noch ein Audit zu Diversity MIT Akzent auf Studium und Lehre. Und das ist GANZ eng verzahnt, weil es eben um Studium und Lehre geht, mit dem Systemakkreditierungsprozess. (HL, B 18, Abs. 84).

Die Veränderungsakteure waren diesbezüglich herausgefordert, diese lose miteinander gekoppelten und verknüpften Veränderungsprozesse in Zusammenhang miteinander zu bringen, um Synergieeffekte für die Weiterentwicklung im Bereich Studium und Lehre und für die Gesamtorganisation zu schaffen. In Bezug auf die Systemakkreditierung und das QM-System sahen es sowohl die QM-Expert_innen als auch die Hochschulleitungen als ihre Aufgabe an, die Qualitätsbemühungen auch nach Abschluss des Verfahrens voranzutreiben und dafür Unterstützungskräfte zu gewinnen und zu mobilisieren:

Die Herausforderung NACH der Systemakkreditierung ist echt, den Prozess am LAUFEN zu halten. Sobald man systemakkreditiert hat, die Urkunde an der Wand hängt, ja, dann brechen alle Aktivitäten ein, ja. ... Und da das trotzdem am Laufen zu halten, ja, das ist jetzt extrem SCHWIERIG, ja. ... Also wir haben zwar ein System, aber das System jetzt wirklich weiterleben zu lassen, ja, das ist jetzt die große Kunst, das braucht ganz viel KRAFT und Anschub, um da praktisch dann da reinzugehen, ja. ... Und auch im PROZESS, denke ich, weil der

auch relativ SCHNELL war, haben, glaube ich, auch an manchen Stellen auch viele einfach gesagt: ‚Okay, das machen wir jetzt einfach so pragmatisch‘. Und JETZT, wo man es dann feiner und auch mit ein bisschen mehr Ruhe vielleicht dann nochmal betrachten kann, ja, jetzt kommen doch nochmal auch so KRITIKpunkte. (HL, B10, Abs. 36).

In diesem Zusammenhang betonten alle Expert_innen aus dem Bereich QM im Hinblick auf eine Unterstützung und Motivation für ihr Arbeitsgebiet, die hilfreiche Wirkung einer internen und externen Vernetzung, um sich zum einen Rückendeckung und moralische Unterstützung und zum anderen Beratung und Impulse zur Weiterentwicklung des QM-Systems zu holen:

Also sowohl die interne wie die externe Vernetzung. Also Vernetzung mit möglichst vielen Personen des Hauses, sowohl mit Professoren wie mit akademischen Mitarbeitern, Verwaltungsmitarbeitern, ja. Also je besser man die anderen Kollegen kennt und je enger man mit ihnen zusammenarbeitet, desto besser. Und natürlich auch die externe Vernetzung, ... weil man über diese Kontakte schon viele, also, Impulse bekommt, ja, und auch moralische Unterstützung, ja, weil es ja auch nicht immer ganz einfach ist im Alltag. (QM, B2, Abs. 92).

Zur Sicherung der Nachhaltigkeit der erreichten Projektschritte im Zuge der Systemakkreditierung waren für die Veränderungsakteure auch die Gewährleistung einer Personenunabhängigkeit und eine damit verbundene kulturelle Verankerung der neu eingeführten QM-Strukturen sowie ein dauerhaftes und aktives Engagement der Hochschulleitung für QM-Themen wichtige Erfolgsfaktoren:

Vor allem Qualitätsmanagement trägt sich NUR durch KONTINUITÄT und durch immer wieder lang DRANBLEIBEN. Denn letztendlich nach dem Verfahren ist erstens VOR dem Verfahren (...), dann die Zwischenevaluation kommt und man ja wieder nachweisen muss, das man dran weitergearbeitet hat und dann letztendlich ist QM auch nie abgeschlossen. Also, wenn man einmal damit angefangen hat, geht es weiter. Und nichtsdestotrotz ist es in gewisser Weise teilweise abhängig von Personen, ob es funktioniert, aber letztendlich soll es sich schon TRAGEN, UNABHÄNGIG von einer gewissen Person, das System. Aber (...), man braucht Personen, die es vorantreiben und man braucht VOR ALLEM die Hochschulleitung, die das ganze befördert und unterstützt (...) und auch nach dem Verfahren dranbleibt. (QM, B1, Abs. 69).

Auch im Rahmen der Durchführung der Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung wurde in regelmäßigen Abständen über

notwendige und sinnvolle konzeptionelle Weiterentwicklungen reflektiert und bei Bedarf Prozessoptimierungen und Verschlinkungen vorgenommen:

Und ... das erste Modell, was wir entwickelt haben, und das JETZIGE, die unterscheiden sich wirklich voneinander. Und da muss man auch MUTIG sein und sagen: ‚Gut, das war unsere erste Vorstellung. Jetzt haben wir gesehen, funktioniert. Wir wollen das eigentlich ANDERS machen, wir wollen es SCHLANKER machen, PRAGMATISCHER‘. Und dann entwickelt sich so ein System auch weiter. (QM, B9, Abs. 117).

Nach dem Abschluss des Systemakkreditierungsverfahrens wurden in den meisten Hochschulen die ursprünglich zur Begleitung des Systemakkreditierungsverfahrens eingerichteten informellen Arbeitskreise und Kommissionen beibehalten (siehe Kapitel 9.4) und teilweise mit einer inhaltlichen Neuausrichtung und einer erweiterten Mitgliederstruktur dauerhaft im QM-System verankert und verstetigt, um eine Weiterentwicklung der eingeführten Prozesse und Strukturen zu gewährleisten, die Kommunikation über qualitätsrelevante Themen am Leben zu halten und weitere Personen für das Thema Qualität als Mitstreiter zu gewinnen. Je nach Ausgestaltung des QM-Systems wurden an einigen Hochschulen für die Abwicklung des internen Studiengangprüfungsverfahrens, bzw. der internen Akkreditierung, bereits bestehende Kommissionen zu Akkreditierungskommissionen umfunktioniert (vgl. B16, B9).

Nach Erteilung der Systemakkreditierung beschrieben einige Expert_innen in Bezug auf ihre operativen Erfahrungen mit den internen Akkreditierungsverfahren ihrer Studiengänge, dass beispielsweise die eingerichteten Akkreditierungskommissionen sich in der Anfangszeit zunächst in ihre neue Rolle einfinden mussten und eine hohe Aufgabenbelastung zu bewältigen hatten:

Wir entwickeln jetzt eine Routine. Wir entwickeln auch einen BLICK für das Wichtige. ... Wir lernen auch zunehmend sozusagen die neuralgischen Fragen wirklich zu adressieren. (...) Und wir hatten auch mal eine Akkreditierung, die jetzt nicht ausgesprochen werden konnte. Und das war aber, glaube ich, sowohl für die Kommission als auch für das Fach, (...) obwohl es erst mal unerfreulich ist, aber es steckt ja in jeder Lernerfahrung, auch in einer negativen, sozusagen auch ein Potential. ... Wir spielen wirklich eine Rolle, das ist ERNST, was wir hier machen. Und das Signal, nicht nur an DIE, sondern ALLE Fächer war: Man

MUSS das ernst nehmen. Also man muss wirklich dafür sorgen, dass die Unterlagen rechtzeitig da sind. Und (...) nur weil es jetzt interne Akkreditierung heißt, heißt es nicht: ... wir simulieren da irgendetwas und ansonsten ist es egal. Sondern das ist eine ganz ernsthafte (...) Geschichte und da werden auch Konflikte, ... müssen auch Konflikte ausgetragen werden. (HL, B18, Abs. 40).

Wie das aufgeführte Zitat aufzeigt, gehörte es zu dem neuen Aufgabengebiet der internen Akkreditierung, dass die mit der QS betrauten Akteure eine klare Verantwortung für die QS übernahmen und bei Qualitätsabweichungen, z.B. in Bezug auf studiengangsbezogene Unterlagen, eine deutliche Position bezogen, um der Hochschulöffentlichkeit die Bedeutung und Ernsthaftigkeit des studiengangsbezogenen Qualitätsprüfungsverfahrens zu signalisieren.

Wie zu Beginn dieses Kapitels angedeutet, ließen sich in der Phase der Verfestigung und Weiterentwicklung nicht nur die aufgeführten Interventionen identifizieren, mit denen Reflexions- und Nachsteuerungsprozesse in Bezug auf das eingeführte QM-System angeregt werden sollten. Zum Ende des Verfahrens und nach Erteilung der Systemakkreditierung zeichnete sich hinsichtlich des Themenkomplexes des Rollenhandels (siehe Kapitel 9.5) im Vergleich zu den vorherigen Veränderungsprozessphasen bei der Mehrheit der Veränderungsakteure darüber hinaus eine deutliche Veränderung der Aufgabenschwerpunkte und damit verbundener Rollen ab.

Anhand des Datenmaterials lassen sich in der Phase der Konsolidierung neue Handlungsfelder identifizieren, die – je nach QM-Ansatz und aktueller Situation der Hochschule – auf die Rollenfacetten der Veränderungsakteure Einfluss nahmen und in unterschiedlicher Art und Weise zum Ausdruck kamen.

Obwohl keine pauschalen Aussagen über alle Hochschulen hinweg getroffen werden können, lassen sich beispielsweise hinsichtlich der *Rollenfacetten von Hochschulleitungen* die Themen der Verantwortungsübernahme für die interne QS, die Motivation von Prozessbeteiligten sowie eine Zurücknahme aus dem operativen QM als Tendenzen herausfiltern. Vor dem Hintergrund, dass nach Einschätzung einer Expertin man „durch die Systemakkreditierung als Hochschule auf die Ebene der Agentur gehoben „... [wird], ... kreieren sich natürlich neue Stellen intern, die der BUHMANN sind“ (QM, B13, Abs. 125) und welche für QS-Kontrollaufgaben zuständig waren. Als Konsequenz aus der Systemakkreditierung kam für die Hochschulleitungen

daher die bereits erwähnte *strategische Verantwortungsübernahme für die Qualitätssicherung und Akkreditierung der hochschuleigenen Studiengänge* als weitere Rollenfacette hinzu. Diese neue Verantwortung erforderte auch konsequente Entscheidungen in Bezug auf offensichtliche Qualitätsmängel in den internen Akkreditierungsverfahren, wie eine Hochschulleitung im folgenden Zitat schildert:

Und es heißt aber auch, wenn die Dinge eben NICHT kommen, nicht in der QUALITÄT kommen, ja, dann müssen wir in Konflikte gehen, ja. ... Und da muss auch das Rektorat, das wird die Herausforderung aber JETZT sein, ja, wirklich auch Flagge zeigen, ja, und auch vielleicht auch an der Stelle unbequem sein und das durchziehen, ja. (HL, B10, Abs. 44).

Im Hinblick auf diese strategische Verantwortung und die Sicherstellung der Funktionsfähigkeit des QM-Systems waren die Hochschulleitungen auch kommunikativ herausgefordert, bei Interessenskonflikten klar und entschieden zu kommunizieren und bei spontanen Widerständen von Lehrenden in Diskussions- und Aushandlungsprozesse zu gehen, wie folgende Hochschulleitung ergänzend hinzufügt:

Also eine Herausforderung ist sicherlich, das ganze Ding am Leben zu lassen, zu HALTEN, ja, und nicht den Eindruck zu erwecken, tief schläft der See, ja. Jetzt haben wir das, jetzt können wir machen, was wir wollen. Und in der Tat hatten wir die Situation, dass ein Kollege dann aufstand und sagte: ‚Ach, das ist ja alles völlig überreglementiert und alles viel zu viel‘ und so. Und da habe ich mich dann aber massiv gegen gewehrt und habe gesagt: ‚So geht es NICHT. Wir haben das beschlossen. Wir haben diesen Weg gemeinsam eingeschlagen und dann können wir das jetzt auch NICHT einfach wegschmeißen‘ ... Klar, wir können das jetzt alles lassen und dann sind wir das ganz schnell wieder los, ja. Und ich weiß nicht, ob wir das wollen. ... Und das war eine Herausforderung für MICH, weil ich damit überhaupt nicht gerechnet hatte, ja. (HL, B12, Abs. 52).

In solchen Konfliktsituationen waren die Hochschulleitungen in der Regel wie in Kapitel 9.5.2 beschrieben, moderierend und vermittelnd tätig, um Lösungswege aufzuzeigen und eine praktikable und akzeptierte Regelung zu finden:

Und da sehe ich dann schon meine Rolle. Ich muss das dann irgendwie klären, ja. Ich muss irgendwie eine Regelung finden, in Rücksprache wieder, die dann akzeptiert ist und die auch praktikabel ist. (HL, B12, Abs. 61).

Wie bereits angedeutet, standen die Hochschulen nach Erteilung der Systemakkreditierung vor der Herausforderung, die Studiengänge der Hochschule im Rahmen ihrer neu eingerichteten internen Akkreditierungsverfahren zu prüfen und zu akkreditieren. Da die Vorbereitung und Durchführung solcher Akkreditierungsverfahren für die Studiengänge in der Regel mit einem hohen administrativen Arbeitsaufwand verbunden war, sahen einige Hochschulleitungen die Unterstützung und Motivation von Prozessbeteiligten als ihre Rolle an:

Ja, also als Prorektorin sehe ich meine Hauptaufgabe darin, diesen Prozess so zu gestalten, dass alle den mittragen WOLLEN auch. Also dass sie das NICHT als leidige Pflichtübung (...) empfinden. Sondern sehen, dass es ihnen wirklich HILFT ihre Studiengänge sinnvoll weiter zu entwickeln. Und das ist im Moment ein schmerzhafter Prozess, weil die erste Umstellung der Studiengänge 2006/07 (...) halt SCHNELL geschehen ist. ... Also das ist für die Fächer eine große Belastung. Es ist für die zentrale Verwaltung eine große Belastung. Und da noch zu gucken, dass alle trotzdem bei guter Stimmung sind und sagen: ‚Wir sehen aber ein, dass es so sein muss.‘ (HL, B18, Abs. 18).

Um einen möglichst reibungslosen Ablauf und eine Studiengangsentwicklung zu befördern, versuchten diese Hochschulleitungen beispielsweise, die fachbezogene Perspektive der Lehrenden einzunehmen, um ein Verständnis für die Situation und eine Akzeptanz für das Vorgehen zu schaffen.

Im starken Kontrast zur Phase der Implementierung traten in der Konsolidierungsphase als weiterer Rollen aspekt – insbesondere bei Hochschulleitungen, die sich als verantwortliche und treibende Akteure stark im Veränderungsprozess engagiert hatten – eine deutliche *Zurücknahme des persönlichen operativen Einsatzes* in den Vordergrund (siehe Kapitel 9.1.2). Mit der Abwendung von der Rolle des Gestalters bzw. der Gestalterin im Bereich des QM (siehe Kapitel 9.5.1) war in der Regel eine stärkere Delegation von Aufgaben und Verantwortung an die QM-Abteilung verbunden. Damit wurde die Zielsetzung verfolgt, die wahrgenommene Personenzentrierung auf den Veränderungsakteur aufzulösen und die Tragfähigkeit des Systems zu prüfen, wie folgende Hochschulleitung exemplarisch schildert:

Und ich bin jetzt in der Phase, wo ich durch das [zentrale QM-Einheit] die Aufgaben VERTEILE, die Leute ..., die da arbeiten, und auch akzeptiert sind, eingeführt bei den Fachbereichen, sodass ich jetzt mich aus dem Operativen schon

wieder so ein bisschen rausnehmen KANN, was auch gut und wichtig ist. Weil, im Zweifel, wenn es eskaliert, kann ich ja immer noch hin. Aber erst mal brauchen sie mich nicht mehr überall und bestimmte Dinge schleifen sich ein. Das ist jetzt im Moment so meine Politik. Also so ein bisschen (...) das System selbstständig machen. [...] Und ..., dass meine PERSON nicht so sehr damit verknüpft wird, das war eine Zeit lang ganz MASSIV. (HL, B7, Abs. 27–29).

Hinsichtlich der *Rollenfacetten von Verantwortlichen für Qualitätsmanagement* zeichnete sich bei den interviewten QM-Expert_innen nach Abschluss des Systemakkreditierungsverfahrens ebenfalls eine deutliche Verlagerung der Aufgabenschwerpunkte ab. Bedingt durch die neu eingeführten QM-Verfahren verschob sich der Aufgabenfokus weg von der konzeptionellplanerischen Arbeit und den verfahrensbezogenen Projektaufgaben hin zu einer *operativen Abwicklung der studiengangbezogenen Qualitätsprüfungen bzw. internen Akkreditierungsverfahren*. Wie bereits geschildert, waren die Mehrzahl der Expert_innen aus dem Bereich QM mit der Weiterentwicklung der Elemente des QM-Systems und deren detaillierteren Ausgestaltung beschäftigt.

Vor diesem Hintergrund wurden in der Regel auch die *Beratungs- und Unterstützungstätigkeiten* der Verantwortlichen für QM intensiviert, indem sie Lehrende und Prozessbeteiligte z.B. in Bezug auf die Vorbereitung und Durchführung der Studiengangsakkreditierungsverfahren berieten:

Und was sich verändert hat, ist, dass ich dann nach der Akkreditierung, also nach dem Abschluss der Akkreditierung, stärker in der, also, in der Beratung tätig war, in der Beratung der Professoren. Also bis zu dem Zeitpunkt war ich so stark beschäftigt mit konzeptionellen oder administrativen Aspekten, dass es dafür im Grunde fast keine Zeit gegeben hat und dass man jetzt ein engeres Verhältnis zu den Studiendekanen vor allem aufbaut, zu den Dekanen und sie viel, also, intensiver betreut und berät, das ist im Grunde erst danach gewesen, ja, aus Zeitgründen. (QM, B2, Abs. 16).

Je nach Ausgestaltung des QM-Systems und vorhandenen Ressourcen waren die QM-Verantwortlichen unterschiedlich stark in die Abwicklung der studiengangbezogenen Prüfungsverfahren involviert und nahmen im Rahmen dieser Verfahren Aufgaben wahr, welche im Spannungsfeld zwischen Beratung und Kontrolle angesiedelt waren (siehe Kapitel 9.5.2):

Die erste Zeit, wo wir uns mit Systemakkreditierungen, Programmakkreditierungen beschäftigt haben, kam dann auch immer wieder: ‚Ja, wir brauchen ja keine Kontrolleure‘. Oder ‚Lehre und Forschung sind frei‘. Und ‚Sie wollen uns da reinreden mit den Berichten und mit den Vorstellungen, die man hier halt auch HAT für ein QM-System.‘ Das hat sich sehr gebessert, muss ich sagen. Und ich glaube auch, dass so VIELE auch den Vorteil sehen, wenn man hier BERATEN wird und wir bieten das hier immer AN, also auch die Kollegen in anderen beteiligten Abteilungen. Dass hier eine intensive Beratung stattfindet und dass man eben NICHT allein gelassen wird bei der Formulierung von Qualifikationszielen, Kompetenzen oder beim Verfassen eines Lehrberichtes. (QM, B17, Abs. 126).

Wie folgendes Zitat abschließend veranschaulicht, entstand die Akzeptanz der QM-Verfahren und damit verbundener Beratungsleistungen bei den Lehrenden erst im Laufe der Zeit. Vor diesem Hintergrund gaben einige Verantwortliche für QM die Einschätzung ab, dass eine Annahme von organisationsstrukturellen Veränderungen durch Prozessbeteiligte an Hochschulen einen längeren Zeitraum benötigt und Geduld von Seiten der Veränderungsakteure gefordert ist:

Das Problem ist, also wir als QM-Mitarbeiter sehen das ja nicht so gerne, aber es ist für eine Institution wie eine Hochschule, also an Universitäten wahrscheinlich noch viel schlimmer als an HAWs, die ja schon seit 800 oder 900 Jahren besteht, ist das wirklich eine Revolution, dass jetzt diese organisatorischen und strukturellen Aspekte eine so wichtige Rolle spielen und nicht mehr die reine Wissenschaft, ja. Und die Hochschule braucht einfach ZEIT, um sich damit anzufreunden. (QM, B2, Abs. 92).

Die in diesem Zitat angedeutete gestiegene Bedeutung von organisatorischen und strukturellen Aspekten an Hochschulen steht in einem engen Zusammenhang mit den in Kapitel 2 und 3 aufgezeigten hochschulpolitischen Entwicklungen und dem damit einhergehenden Paradigmenwechsel. Dieser Themenkomplex wird in Kapitel 9.6 noch einmal im Hinblick auf die retrospektiven Reflexionen der der Expert_innen über die zu beobachtenden Effekte nach dem Veränderungsprojekt Systemakkreditierung aufgegriffen und vertiefter betrachtet.

Anhand der untersuchten Fälle wird deutlich, dass die Systemakkreditierungsverfahren an den verschiedenen Hochschulen durch unterschiedliche Dynamiken und Zeitverläufe geprägt waren und die Prozessverläufe entsprechend einen iterativen Charakter aufwiesen. Die Expert_innenaussagen veranschaulichen zudem, dass die Verän-

derungsakteure zur Bewältigung der geschilderten Herausforderungen und Spannungsfelder in den verschiedenen Prozessphasen der Initiierung, Konzeption und Implementierung sowie Konsolidierung und Weiterentwicklung eine Vielzahl an Interventionen einsetzen mussten. In den untersuchten Veränderungsprojekten konnten alle der in Kapitel 4.4 aufgeführten Interventionstypen identifiziert werden.

Die folgende Tabelle 4 zeigt mit Bezug auf verschiedene Typen von Interventionen, welche damit verbundenen Werkzeuge und Verfahren von den Veränderungsakteuren in den einzelnen Veränderungsprozessphasen eingesetzt wurden:

Tabelle 4: Zuordnung von identifizierten Interventionen und Werkzeugen zu den Veränderungsprozessphasen

<i>Phase</i>	Initiierung	Gestaltung und Konzeption/ Implementierung	Weiterentwicklung und Verstetigung
<i>Interventionen</i>			
Diagnose/ Analyse	<ul style="list-style-type: none"> - Pro-Contra-Abgleiche - SWOT-Analyse - IST-Analyse QMS - Vergleich mit anderen Hochschulen - Stakeholderanalyse - Marktvergleich - Akkreditierungsagenturen 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse Prozessfortschritt - Analyse weiterer Unterstützungsbedarfe 	<ul style="list-style-type: none"> - Ermittlung IST-Stand QMS - Prozessanalyse und Ermittlung von Verbesserungspotentialen
Visionentwicklung / Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> - Skizzierung QM-Ansatz 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementierung hochschulspezifisches QMS mit Verfahren und Prozessen 	<ul style="list-style-type: none"> - Intensivierung interner und externer Netzwerke - Kontinuierliche Weiterentwicklung QMS
Planung / Ressourcenbereitstellung	<ul style="list-style-type: none"> - Klärung Ressourcen, Verantwortlichkeiten, Rollen - Einrichtung von Stellen 	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitstellung Ressourcen 	<ul style="list-style-type: none"> - Planung und Bereitstellung von Ressourcen für Entwicklungsprojekte
Organisationsinterventionen	<ul style="list-style-type: none"> - Einrichtung informeller Gremien - Einrichtung zentrales Projektteam 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit in informellen Gremien - Pilotprojekte 	<ul style="list-style-type: none"> - Verstetigung informeller Gremien im QMS

<i>Phase</i>	Initiierung	Gestaltung und Konzeption/ Implementierung	Weiterentwicklung und Verstetigung
Interventionen			
Unterstützung / Kompetenzentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch externe Beratungsagentur (z.B. Audit) - Externe Netzwerke+ Erfahrungsaustausch 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch externe Beratungsagentur (z.B. Workshop) 	∅
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung und Erwirkung von Gremienbeschlüssen zur Legitimierung: Infoveranstaltungen, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialog- und Konsensorientierung - Informationsveranstaltungen - Gesprächsanlässe und Aushandlungsprozesse über QM 	<ul style="list-style-type: none"> - Regelmäßig Kommunikation von qualitätsrelevanten Themen
Anreizgestaltung (Motivations- und Akzeptanzförderung)	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung von Interessensgruppen am Entscheidungsprozess (Lehrende, Funktionsträger) 	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung von Interessensgruppen an Ausgestaltung QMS - Einbindung von Multiplikatoren 	∅

Quelle: Eigene Darstellung

Da die Interviews bei der Mehrheit der Hochschulen nur wenige Monate nach Ende des Systemakkreditierungsverfahrens stattfanden, konnten die befragten Expert_innen noch nicht umfassend über langfristige Erfahrungen mit der Systemakkreditierung an ihren Hochschulen berichten. Dennoch zeichneten sich aus der Perspektive der Veränderungsakteure einige Tendenzen zu wahrgenommenen Effekten durch die Einführung der Systemakkreditierung ab, welche in Kapitel 9.6 dargestellt werden.

Für eine vertiefte Analyse werden die Schnittstellenthemen des präventiven und kontextbezogenen Handelns, der Kommunikation und der Rollen sowie damit verzahnte Handlungspraktiken und -strategien in den folgenden Kapiteln im Detail beleuchtet. Die gewonnenen Erkenntnisse aus Kapitel 9 und die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung werden schließlich in Kapitel 10 noch einmal aufgegriffen und zusammenfassend diskutiert (siehe auch Tabellen 8 bis 13 in Kapitel 10).

9.2 Wahrgenommene Widerstände gegen den Veränderungsprozess

Im Gegensatz zu Kapitel 9.1 – in dem schwerpunktmäßig die Herausforderungen in den verschiedenen Veränderungsprozessphasen und die eingesetzten Interventionen der Veränderungsakteure zur Veränderungsprozessgestaltung vorgestellt wurden – stehen in diesem Kapitel die wahrgenommenen Widerstände von Wissenschaftler_innen und Professor_innen, die neben den Veränderungsakteuren am Prozess beteiligt waren, im Fokus der Betrachtung.

Im Verlauf des Systemakkreditierungsverfahrens auftretende Widerstände wurden von den Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM bereits in Kapitel 9.1 als nicht zu unterschätzende Herausforderungen geschildert, die sich erfolgskritisch auf das Veränderungsprojekt auswirken konnten. Die Veränderungsakteure versuchten daher, sowohl in der Vorbereitung als auch im Verlauf des Systemakkreditierungsverfahrens, potentielle Konfliktfelder und mögliche Widerstandspotentiale durch vielfältige Präventionsmaßnahmen frühzeitig vorzubeugen und zu entschärfen (siehe Kapitel 9.3.). Dabei richteten die Veränderungsakteure den Hauptfokus ihrer Interventionspraktiken auf die Kerngruppe der Lehrenden, welche von den Veränderungsmaßnahmen im Bereich Studium und Lehre maßgeblich betroffen waren.

Da das Veränderungsprojekt Systemakkreditierungsverfahren und damit verbundene soziale Interaktionsprozesse in dieser Arbeit aus der Perspektive der veränderungsinitiierenden Hochschulleitungen und QM-Verantwortlichen untersucht werden (siehe Kapitel 8.1), basieren die in diesem Kapitel geschilderten Widerstände und Motive von Lehrenden nicht auf Originalaussagen der Lehrenden selbst. Vielmehr werden – beziehungsweise auf die in Kapitel 4.2 geschilderten Perspektiven auf Widerstandsphänomene – die wahrgenommenen Widerstände und zugrundeliegenden Motive der Widerstand entwickelnden Akteure als Ergebnis eines Deutungs- und Zuschreibungsprozesses aus der subjektiven Perspektive der Veränderungsakteure rekonstruiert.

In Abgrenzung zum weit gefassten Begriff des Spannungsfeldes werden unter Widerständen die Reaktionen von Prozessbeteiligten verstanden. Widerstände, z.B. von Lehrenden gegen das Verände-

rungsprojekt Systemakkreditierung, werden als ein Teilaspekt des Spannungsfeldes verstanden, in denen die Veränderungsakteure in Kommunikations- und Interaktionssituationen agieren. Anhand ausgewählter Beispiele werden im Folgenden die vielfältigen Ausdrucksformen und Motive akademischen Widerstands beleuchtet, die von den interviewten Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung von Seiten der Lehrenden beobachtet wurden. Zur Systematisierung der Expertenaussagen zum Themenkomplex Widerstände wurde bei der Kategorienbildung auf die in der Literatur gängigen Unterscheidungsmerkmale „aktiv/ passiv“, „offensichtlich/ subtil“, „eindeutig/ mehrdeutig“ sowie „intendiert/ nicht-intendiert“ Bezug genommen (vgl. Lust/Scheytt 2017). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nach dieser Strukturierung und veranschaulicht das breite Spektrum von Ausdrucksformen und Motiven akademischen Widerstandes.

Offensichtliche Widerstände, die in der Regel größere Aufmerksamkeit erregten und in unterschiedlichem Umfang in Konfliktsituationen mündeten, wurden von den Veränderungsakteuren im gesamten Verlauf des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung beobachtet. Bei der Einschätzung solcher Situationen wurden aktive Widerstände von den Veränderungsakteuren häufig mit einer prinzipiellen Ablehnung von hochschulexternen Einflüssen und Steuerungsversuchen in Verbindung gebracht. Als Motiv wurde den Lehrenden dabei eine *skeptische Grundhaltung gegenüber Modernisierungs- und Reformversuchen* zugeschrieben, welche sich zum Beispiel anhand kritischer Kommentare zur Sinnhaftigkeit von QM und Akkreditierung oder zur Implementierung eines QM-Systems an ihren Hochschulen äußerte, sich aber nicht unbedingt als aggressiver Widerstand manifestieren musste.

Als weiteres typisches Motiv, das sich anhand der Beschreibungen der Veränderungsakteure im Datenmaterial zeigte, war die *Bestrebung, im Wissenschaftsbetrieb vorherrschende akademische Werte zu verteidigen und zu erhalten*. Dieses Motiv, welches bei den Lehrenden als Referenzpunkt beobachtet wurde, konnte sich als aktiver und offener Widerstand zum Beispiel durch den Verweis auf die Freiheit von Studium und Lehre oder als eine differenzierte und argumentativ gestützte sachbezogene Kritik am Bologna-Prozess äußern:

Es gibt noch sehr viele, ich sage mal, Widerstände gegenüber der Akkreditierung, dem Akkreditierungswesen, quasi als Verlängerung oder Konsequenz des Bologna-Prozesses. Da kommen natürlich so sehr viele hochschulpolitische Verwerfungen, die – begründet oder nicht – natürlich dann einfach präsent sind und dann auch sehr viel die Kritik geprägt haben. ‚Also das ist doofes Zeug und Bürokratismus und Kontrolle und Freiheit von Forschung und Lehre wird dadurch stranguliert et cetera.‘ Natürlich, also auch bei einer Uni die modern ist, sind solche Effekte zu beobachten. (QM, B19, Abs. 10).

Als weitere Beispiele für aktive Widerstände wurden von den Veränderungsakteuren spontane und als heftig wahrgenommene Diskussionen in Gremiensitzungen aufgeführt, die an unvorhergesehenen Stellen auftreten konnten. An den Schilderungen der Interviewpartner_innen zeigte sich als Referenzpunkt ein impliziter Bezug auf das *Verständnis von Hochschulen als ein Ort des kritischen Dialogs*, der sich durch eine ausgeprägte Diskussionskultur auszeichnet:

Man bereitet die Gremien-Sitzungen vor mit den Tagesordnungspunkten und hat eine bestimmte Vorstellung, welche Tagesordnungspunkte problematisch sind und welche nicht. Und es gibt dann immer wieder Fälle, wo vollkommen unvorhergesehene Dinge passieren. Also dass dann eben sich an Punkten, die man selber als relativ unverfänglich erachtet, heftige Diskussionen entzünden. (HL, B16, Abs. 70).

In solchen Situationen mussten die Veränderungsakteure kurzfristig eine Einschätzung der möglichen Motive auf Seiten der Lehrenden vornehmen und mit Blick auf den Verlauf des Veränderungsprojektes entscheiden, ob es sich um kleinere Kritikpunkte und die bereits aufgeführten hochschultypischen Motivlagen handelte oder ob die wahrgenommenen Widerstände so gravierende Auswirkungen haben würden, dass diese potentiell den Fortschritt des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung gefährden würden:

...Aber das hing eigentlich mit der Systemakkreditierung gar nicht zusammen, dass wir halt vor dem Problem standen, doppelter Abiturjahrgang, Überlastung der Studiengänge, Überlastung der Räume. ... Also solche Sachen, relativ kleine Sachen, die dann aber JEDEN in der Uni treffen praktisch. DIE verursachen seltsamerweise viel HEFTIGERE Diskussionen als jetzt strukturelle Entscheidungen. (HL, B16, Abs. 70).

Als eine weitere Äußerungsform von aktivem Widerstand wird neben einer ausgeprägten Diskussionskultur in der Literatur zum akademi-

schen Widerstand darüber hinaus auf eine Verhinderung von unerwünschten Entscheidungen in Hochschulgremien verwiesen (vgl. Lust/Scheytt 2017: 661). Die Schilderungen der Expert_innen zur Initiierungsphase des Systemakkreditierungsverfahrens veranschaulichen, dass sich die Veränderungsakteure dieser Widerstandsgefahr bewusst waren und diverse vorzubeugende Bemühungen unternahmen, um die Einleitung der Systemakkreditierung nicht durch einen kollektiven Widerstand der Gremien zu gefährden (vgl. Kapitel 9.1.1). Für eine differenziertere Betrachtung von aktiven Widerständen und Diskussionspotentialen nahmen die Veränderungsakteure auf Grundlage ihrer Kenntnisse über den Hochschulkontext häufig den Begriff der *Fachkulturen als Referenzpunkt*, um eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen fachkulturrelspezifischen Diskussionskulturen und Diskussionsstile vorzunehmen und Haltungen und vorgebrachte Kritik von Fachvertretern besser einschätzen zu können, wie eine universitäre Hochschulleitung folgendermaßen schildert:

Ja, die unterschiedliche Fächerkultur wird auch in der Diskussionskultur erkennbar. Ich persönlich ... fand das sehr erfrischend und lehrreich als [Hochschulleitung], als ich zum ersten Mal intensiver mit Naturwissenschaften zu tun hatte, die doch sehr viel analytischer herangehen, die auch WENIGER persönlich betroffen reagieren. Also es wird heftig diskutiert. Aber wenn dann mal eine Entscheidung gefallen ist, dann ist sie gefallen. Und das wird nicht als persönliche Niederlage betrachtet. Und das/ das ganze Vorgehen ist doch sehr viel individualistischer in den Geisteswissenschaften, die auch sehr viel mehr winzige und kleine Fächer aufweisen, die sehr viel heterogener sind, für die alles dann auch gleich mit der Legitimationsfrage verbunden ist, auch zum Beispiel Umgang mit Evaluationen. In den Naturwissenschaften ist es überhaupt keine Frage, dass Evaluationen veröffentlicht werden. In den Geisteswissenschaften/ [...] ‚Um Gottes Willen!‘ Also da muss man schon froh sein, wenn man alle Leute soweit hat, dass sie NICHTS dagegen haben, sich evaluieren zu lassen. (HL, B16, Abs. 58–60).

Wie im oben aufgeführten Zitat angedeutet, nahmen die Veränderungsakteure bei den verschiedenen Fachvertretern nicht nur *fachkulturell geprägte Zugänge und Perspektiven auf das Veränderungsprozessgeschehen* wahr, sondern schrieben ihnen zudem häufig emotionale Ausdrucksformen zu, die sich nach Aussagen der Expert_innen – je nach Fachkultur – sehr unterschiedlich äußern konnten:

Die einen haben einen ... übersensiblen, emotionalen Zugang zu dem Thema, was dann zu sehr vielen Beißreflexen geführt hat und die anderen haben einen

sehr rationalen Zugang gehabt. Ja ich glaube das lässt sich mehr oder weniger in vielen Bereichen/ Je komplexer die Organisation ist, desto bunter die Brüche. (QM, B19, Abs. 60).

Auch bei der Implementierung von Standards und Verfahren des QM-Systems, die im Zuge der Systemakkreditierung erforderlich wurden, nahmen die Veränderungsakteure bei den beobachteten Widerständen der verschiedenen Lehrenden die Vielfalt der Fachkulturen wahr.

Einige Aussagen der Veränderungsakteure deuten darauf hin, dass aktive und offensichtliche Widerstände typischerweise häufig kurz nach der Implementierung von QM auftraten (vgl. Kapitel 9.1.2) und im zeitlichen Verlauf tendenziell abnahmen, was in der Literatur zum Thema Widerstand durch mögliche Gewöhnungseffekte, ein Abfinden mit den Gegebenheiten oder auch durch eine eintretende Resignation erklärt wird (vgl. Lust/Scheytt 2017: 661). Gemäßigte Formen des aktiven Widerstands nahmen die Interviewpartner_innen nicht nur in der Initiierungsphase, sondern auch nach der vollzogenen Implementierung von QM und dem Abschluss des Systemakkreditierungsverfahrens wahr. Für die Expert_innen zeigten sich ablehnende Haltungen und kleinere aktive Widerstände beispielsweise durch eine Infragestellung der Sinnhaftigkeit oder durch eine hartnäckige Detailkritik an den eingeführten QM-Verfahren. Bei kritischen Äußerungen von Fachvertreter_innen mussten die Veränderungsakteure entscheiden, inwiefern fachkulturelle Spezifika und Bedarfe insbesondere von kleineren Fächern oder Studiengängen im Implementierungsprozess des QM-Systems berücksichtigt werden sollten. Um einen Prozessfortschritt zu erreichen und eine Akzeptanz der eingeführten Verfahren zu erhöhen, bewegten sich die Veränderungsakteure dabei in einem *Spannungsfeld zwischen fachkulturellen und teilweise individuellen Bedarfen und organisationsstrukturellen Erfordernissen*:

Im Wesentlichen drehten sich diese Diskussionen drum, inwieweit die Fächervielfalt berücksichtigt werden kann. Also ... weil ja naturgemäß die Systemakkreditierung eine gewisse STANDARDISIERUNG von Prozessen erfordert. Und da fühlen sich halt viele NICHT in ihren individuellen Bedürfnissen genügend berücksichtigt. Das ist eigentlich der immer wiederkehrende KNACKPUNKT. ... Und da ist halt dann die Schwierigkeit, inwieweit nimmt man auf jede Ausnahme Rücksicht und inwieweit VERLANGT man von der Ausnahme, dass sie sich unterwirft. Weil dann natürlich auch ab einem bestimmten Punkt das nicht immer einfach ist zu entscheiden, ist jetzt die Ausnahme tatsächlich systembedingt oder

ist es eine PERSÖNLICHE Haltung eines Vertreters eines Faches. Weil ja gerade bei kleinen Einheiten oft Personen und Fach identisch sind. Also solche Dinge dann halt. (HL, B16 Abs. 100).

Im oben aufgeführten Zitat deutet sich ebenfalls die *kulturelle Dimension von QM-Instrumenten* an, welche – aufgrund ihrer Verknüpfung mit bestimmten Rationalitäten und Werten – in der Regel nicht neutral und selbsterklärend sind, sondern vielmehr in einen größeren Kontext von Handlungen und Interpretationen eingebettet sind (vgl. Vettori 2012: 8). Dass Verfahren und Begrifflichkeiten aus dem Bereich QM von betroffenen Lehrenden mit bestimmten Bedeutungen verknüpft und assoziiert werden, zeigt sich auch am folgenden Beispiel. Aktive Widerstände von Lehrenden wurden von den Veränderungsakteuren auch dann wahrgenommen, wenn beispielsweise unbeabsichtigterweise Reizworte verwendet wurden, wie ein/e QM-Expert_in am Beispiel des sensiblen Begriffs der „Prüfung“ schildert:

Ja, also grade in Bezug auf eine gewisse SENSIBILITÄT, die manche Personen und manche Fachbereiche gegenüber gewisser Wortwahl haben. Also für mich zum Beispiel ist der Begriff PRÜFUNG ganz normal. Es gibt folgende Arten von Prüfungen. Und jede Hochschule PRÜFT auf ihre Weise und in einem System, in einer Systemakkreditierung wird ein QM aufgebaut, das sie auch in irgendeiner Form die Studiengänge prüft. Aber Studiengänge PRÜFEN ist ein GANZ SCHLIMMES Wort. Also man darf die Weiterentwicklung betrachten, und man darf es monitoren und (...). Also, das musste ich lernen. [...] Die ersten drei, vier Sitzungen, da kam: ‚Wie KANN MAN NUR und wie geht das nur‘. Und bis ich verstanden habe, es geht nicht um das System. Es geht gar nicht um den Punkt, den ich hier rüberbringen will. Sondern es geht rein darum, dass ich da so drei, vier Worte verwendet habe, die hier einfach gewisse Reaktionen hervorrufen. (lächelt). (QM, B13, Abs. 80–84).

Anhand solcher Konfliktsituationen, die unter anderem bei der Konzeption von Verfahren und Instrumenten des QM auftreten konnten, wurden für die Veränderungsakteure die grundlegenden kulturellen Annahmen, Werte und Rationalitäten der prozessbetroffenen Akteure erkennbar. So zeigt sich auch im oben aufgeführten Beispiel, dass Widerstände mit den verschiedenen fachkulturellen Perspektiven und hochschultypischen Motivlagen wie z.B. eine Anti-Modernisierungshaltung oder eine Verteidigung akademischer Werte erklärt wurden.

Der Umgang mit fachkulturellen Unterschieden im Rahmen des Systemakkreditierungsverfahrens und im Implementierungsprozess

des QM wurde insbesondere von den universitären Interviewpartner_innen als Herausforderung geschildert. An den interviewten Fachhochschulen, bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, wurde der Aspekt der Fachkulturen weniger stark in den Vordergrund gerückt und als Herausforderung beschrieben. Dies wird von einigen Expert_innen damit erklärt, dass an den Fachhochschulen, bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, in der Regel eine fachkulturell homogenere Professorenschaft mit ähnlichen Perspektiven anzutreffen war, die der Implementierung eines QM-Systems und damit verbundenen Management- und Steuerungsansätzen nicht so stark ablehnend gegenüberstand:

Fast alles sind Wirtschaftsleute. Wir haben noch paar Agrarier, wir haben paar Architekten und die eher so im künstlerischen Bereich sind, aber insgesamt haben wir eigentlich eine relativ homogene Professorenschaft bei uns. Und die Fachkulturen klaffen bei uns jetzt nicht SO WEIT auseinander wie vielleicht Theologen und Biochemiker oder weiß ich, was, ja, da an der Universität. Also ich glaube, je inhomogener die Hochschule ist, desto SCHWIERIGER wird das, würde ich sagen oder das war jedenfalls mein Anliegen, eine GEWISSE Vereinheitlichung herzustellen und gewisse Standards auch zu definieren, die eingehalten werden müssen. Und wenn es aber schon in den Fächern so unterschiedlich ist, ja, dann wird das ja wirklich sehr schwierig, das zu machen. (HL, B12, Abs. 91).

In Ergänzung zu den oben geschilderten aktiven Widerständen, nahmen die Veränderungsakteure an den untersuchten Hochschulen *passive und teilweise nonverbale Widerstände* im Veränderungsprozess wahr, die nicht immer sofort offensichtlich waren und somit schwer eingeschätzt werden konnten. Wie folgendes Zitat veranschaulicht, traten passive Widerstände durch verschiedene Stimmungslagen zu Tage und äußerten sich beispielsweise in einer defensiven und ausweichenden Haltung von Lehrenden:

Das sind nun mal die WIDERSTÄNDE. Und nicht jeden Kollegen oder Kollegin wird man auch unbedingt erreichen, ja. Also, klar, jetzt ist es entschieden, wir machen das und die Studiengänge müssen sich sozusagen auch diesem Prozedere unterziehen, aber können da nicht jetzt sagen: ‚Nein, machen wir nicht‘, weil, sonst ist ihr Studiengang einfach NICHT akkreditiert. Aber in dem Sinn, dass irgendwas ganz krass eskaliert ist, eigentlich eher nicht. Also das sind dann so Leute, die sich dann eher ZURÜCKZIEHEN und versuchen, etwas sich da WEINIGER zu beteiligen, aber das ist so die Dynamik in so einem Studiengang drin. (QM, B9, Abs. 69).

Passive Widerstände äußerten sich für die Veränderungsakteure je nach Situation durch eine fehlende Bereitschaft zur Mitarbeit, durch eine verzögerte Umsetzung von QM-Vorgaben auf Fakultäts- und Studiengangsebene oder auch durch eine handlungspragmatische Erfüllung von QM-Anforderungen, ohne weiteres Engagement und Überzeugung der Lehrenden in deren Sinnhaftigkeit. Passive Strategien von Rückzug, Ablehnung, Abschottung und Unterlassung wurden von den Veränderungsakteuren tendenziell mit einer inneren Verweigerungshaltung und dem Versuch assoziiert, die Auswirkung von äußeren Einflüssen auf die eigene Person und das eigene Tätigkeitsfeld zu reduzieren. Als zugrundeliegende Motive für eine *wahrgenommene fehlende Bereitschaft zur Mitarbeit* wurden von den Expert_innen in der Regel eine hohe Arbeitsbelastung, ein Desinteresse oder eine indifferente Haltung der Lehrenden gegenüber dem QM vermutet.

Diese Einschätzung der Veränderungsakteure deckt sich mit Erkenntnissen aus dem Bereich der hochschulbezogenen Forschung. So macht beispielsweise auch Schimank (2001) in Bezug auf die Rahmenbedingungen an Hochschulen darauf aufmerksam, dass sich Lehrende mit einer Bandbreite an Anforderungen konfrontiert sehen, denen sie nicht immer gleichermaßen nachkommen können und eine *Priorisierung von Aufgaben häufig auf Grundlage der im Wissenschaftsbetrieb vorherrschenden Werte* vorgenommen wird (vgl. Schimank 2001: 228). In der Literatur zum Thema Widerstand werden derartige *subtile Formen akademischen Widerstands*, bei denen die ureigenen akademischen Tätigkeiten wie Forschung und Lehre oder die eigene Reputation höher gewichtet werden als die Mitwirkung an QM-Maßnahmen mit der Handlungsstrategie des „*Agenda Settings*“ erklärt (vgl. Lust/Scheytt 2017: 663).

In Bezug auf die Hintergründe und Motive von passivem Widerstand wurde von einigen Veränderungsakteuren aus dem Bereich des QM auf die Herausforderung hingewiesen, *hinter die Fassade von vorgebrachten Argumenten zu schauen und versteckte Konfliktlinien sowie Sorgen und Ängste von Fakultäts- und Studiengangsvertretungen zu identifizieren*, die von einigen Expert_innen als Erklärungsmuster für passive Widerstände aufgeführt wurden:

Also am allerwichtigsten ist, glaube ich, wirklich, dass man immer irgendwie rauskriegt auf welche Weise auch immer, was die Leute WIRKLICH wollen. Das

sind ja also diese ganzen Alibi-Diskussionen, das ist eigentlich das ALLER-SCHLIMMSTE, dass man rauskriegen muss, was die Leute wirklich umtreibt, wovor sie Angst haben. Und, also zum Beispiel bei der internen Akkreditierung, eine Fakultät wollte da nicht mitmachen. Was haben die denn? Warum? Was haben die denn da für Angst? ... Und dann kam irgendwann raus, na ja, das [QM-Organisationseinheit] kann ja dann entscheiden, dass Studiengänge eingestellt werden können. Und da haben wir erst mal klar gemacht, wir entscheiden, treffen so eine Entscheidung erst mal überhaupt nicht. Das Maximale ÜBERHAUPT ist, wir können sagen: ‚Okay, wird nicht akkreditiert, müssen wir nochmal‘. ... Aber dass dann solche Ängste entstehen, aber das kommt halt durch diese Anbindung an die Hochschulleitung. (QM, B8, Abs. 162).

In solchen Situationen war es für die Veränderungsakteure ohne ein Hintergrundwissen über den Hochschulkontext sehr schwer bis unmöglich, zugrundeliegende Ängste zu erkennen, die beispielsweise gegenüber dem zentralen QM durch die organisationsstrukturelle Anbindung an die Hochschulleitung bestanden. Bei derartigen Widerständen, in denen die Intention im Handeln der Lehrenden nicht direkt offensichtlich war, bestand ein *breiter Interpretationsspielraum*, der von einigen Veränderungsakteuren als Herausforderung beschrieben wurde.

Zudem konnten die Veränderungsakteure in den beschriebenen Situationen den beobachteten *mehrdeutigen Handlungen von Lehrenden* auch Widerstand zuschreiben, obwohl dieser von den Lehrenden nicht unbedingt intendiert und beabsichtigt war. Im Hinblick auf die Rahmenbedingungen an Hochschulen konnte nicht-intendierter Widerstand auf Seiten der Lehrenden beispielsweise auch aus Sachzwängen resultieren und sich – wie anhand des Datenmaterials bereits dargelegt – als ein Reaktionsmuster auf situative Bedingungen und allgemeine Gegebenheiten des akademischen Betriebs zeigen, welche nicht direkt mit dem QM oder der Systemakkreditierung zusammenhingen (vgl. Zitat HL, B16, Abs. 70). Zudem war es für die Veränderungsakteure herausfordernd, Anknüpfungspunkte zum Umgang mit solcher Art von passiven Widerständen zu finden und gezielt gegenzusteuern (siehe Kapitel 9.3).

Als weitere typische *Warnsignale für mögliche passive Widerstände* wurde von einigen Veränderungsakteuren, neben Rückzugs- und Ausweichmanövern, auch ein Mangel an direkter Kommunikation und

ausbleibende Rückmeldungen von Seiten der vom Veränderungsprozess betroffenen Akteure aufgeführt:

Ja, ... auch spontan ERKENNEN können und zu sagen: ‚Das funktioniert nicht. Das funktioniert.‘ ... Das haben wir an ganz vielen Punkten gehabt und sich von seinem eigenen System dann überraschen lassen und nicht zu viel vorher konfektionieren. Reden hilft, das ist ein ganz guter QM-Grundsatz und wenn man merkt, dass die Leute nicht mehr mit einem reden, dann ist das ein Warnsignal zu sagen: ‚Das System funktioniert nicht mehr.‘ Das ist gar nicht so sehr steuerungs- und instrumentenorientiert, sondern wenn da kein automatisches Feedback mehr kommt, wenn man das erst provozieren muss, dann haben wir kein QM. (QM, B19, Abs. 90).

Anhand des aufgeführten Zitates spiegelt sich auch die Grundhaltung aller interviewten Veränderungsakteure wider, wahrgenommene Widerstände nicht nur als normale und zu akzeptierende Begleiterscheinungen einzustufen. Vielmehr wurden Widerstände und Reaktionen von Prozessbeteiligten als Gradmesser verstanden, um den aktuellen Stand der Implementierung und die Akzeptanz des QM-Systems einzuschätzen:

Nämlich eine Qualitätskultur und eine Entwicklung, ein Steuerungssystem zu haben das BEGRÜNDET steuert und wenn kein Feedback erfolgt, dann wird das GEDULDED, aber das ist kein selbsttragendes System. Also der Faktor Mensch, den man nicht instrumentell einkleiden kann, auch immer als wichtigsten Faktor im System zu berücksichtigen. (QM, B19, Abs. 90–92).

Das oben aufgeführte Zitat nimmt nicht nur das Bild von Hochschulen als Ort des kritischen Dialogs als Referenzpunkt, sondern veranschaulicht auch einen konstruktiven Umgang mit dem Phänomen des Widerstandes. Indem Widerständen eine Funktion zugeschrieben wird und sie als eine Form der *Rückmeldung von Prozessbeteiligten* verstanden werden, können sie von den Veränderungsakteuren auch als Leitlinie zur Ausrichtung der Veränderungsprozessaktivitäten genutzt werden.

Wie im abschließenden Zitat zusammengefasst, wurden von den Veränderungsakteuren als häufigste Auslöser für Widerstände im Veränderungsprozess das Bestehen unterschiedlicher Vorstellungen über die Vorgehensweise und über die Geschwindigkeit zur Umsetzung der Veränderung aufgeführt. Zur Bewältigung von situativ auftretenden Konflikten und Widerständen wurde darüber hinaus von einigen Ex-

pert_innen sowohl im Umgang mit aktiven als auch mit passiven Widerständen betont, dass der *Wille für einen konstruktiven Umgang mit Widerständen und die Offenheit für die Positionen der beteiligten Akteure* wichtige Voraussetzungen waren, um im Dialog mit Bezugnahme auf die gemeinsame Zielsetzung der Systemakkreditierung eine Lösung zu erzielen und Widerstände durch die Partizipation von Akteuren abzubauen:

Ich denke, dass Konflikte vor allen Dingen DADURCH zu lösen sind, dass man aufeinander zugeht. Also NICHT, dass man einfach eine verhärtete Position einnimmt. Dann kommt man nicht mehr weiter, weil man dann an der Stelle steht. Sondern man muss dann eben einen Schritt zurückgehen und sagen: ‚Wir HABEN jetzt den Konflikt, wie gehen wir damit UM?‘ Also, und insofern waren die Konflikte jetzt im Bereich Studium und Lehre, Systemakkreditierung, Qualitätsmanagement immer zu lösen, weil das ZIEL ja klar war. Auf das hatten sich ja alle verständigt. Konflikte entstanden dann, wenn der WEG nicht immer genau dasselbe war, den man sich vorstellt, oder wenn das Tempo unterschiedlich war. Aber an dem ZIEL bestand ja kein Zweifel. (HL, B16, Abs. 118).

In diesem Kapitel wurde die Bandbreite an unterschiedlichen Formen und Motiven akademischen Widerstands dargelegt, welche von den Hochschulleitungen und QM-Verantwortlichen im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung beobachtet wurden. Die empirischen Forschungsergebnisse veranschaulichen, dass sich Widerstände nicht immer als aktive und offene Protesthandlungen zeigten. Vielmehr traten auch passive und subtilere Formen von Widerstand auf, bei denen die zugrundeliegenden Motive – wie z.B. eine Anti-Modernisierungshaltung oder eine Verteidigung akademischer Werte (vgl. Lust/ Scheytt 2017: 660ff.) – nicht immer explizit erkennbar waren. Außerdem wird deutlich, dass ein nicht unerheblicher Anteil des vorherrschenden Widerstandspotentials für die Veränderungsakteure nicht offensichtlich zu Tage trat, sondern aus der *detaillierten Beobachtung der Veränderungsakteure* bzw. aus ihrer Zuschreibung und Deutung von Widerstand resultierte.

Um den in diesem Kapitel geschilderten typischen Formen akademischen Widerstands vorzubeugen, die sich im Veränderungsprozess zeigten und typischerweise gegen die Inhalte von Entscheidungen und ihre Folgen gerichtet waren (siehe auch Kapitel 10, Tabelle 8), versuchten die Veränderungsakteure vorausschauend zu agieren. Die

damit verbundenen Bewältigungsstrategien des präventiven und kontextbezogenen Handelns werden in folgendem Kapitel im Detail beleuchtet.

9.3 Kontextberücksichtigendes und präventives Handeln

Wie bereits in Kapitel 9.1 angedeutet, unternahmen die Veränderungsakteure vielfältige Versuche, um beispielsweise durch den Einsatz von Interventionen Herausforderungen zu bewältigen und Spannungsfelder im Veränderungsprozess auszubalancieren. So weisen die Veränderungsakteure u.a. mit Bezug auf die Interventionen zur Diagnose und Analyse auf die Wichtigkeit eines vorausschauenden Agierens mit realistischer Einschätzung von möglichen Risiken für das Veränderungsprojekt hin. Außerdem richteten die Veränderungsakteure einen Großteil ihrer Interventionen auf die Interessensgruppe der Lehrenden aus, um Widerständen dieser Kerngruppe, wie sie bereits im vorigen Kapitel aufgeführt wurden, vorzubeugen (siehe auch Kapitel 10, Tabelle 8). Die Schilderungen der Veränderungsakteure zur Gestaltung eines QM-Systems an ihren Hochschulen veranschaulichen darüber hinaus, dass die Veränderungsakteure nicht nur den externen Anforderungen an ein QM-System, sondern auch den organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen an ihren Hochschulen eine hohe Beachtung schenkten.

Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Kapitel das vorausschauende und kontextbezogene Handeln der Veränderungsakteure in Bezug auf die organisationalen Rahmenbedingungen (Mesoebene) und in verschiedenen Handlungssituationen (Mikroebene) differenzierter unter die Lupe genommen werden.

Wie bereits in den Kapiteln 9.1 und 9.2 aufgezeigt wurde, traten im Verlaufe des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung in verschiedenen Situationen akademische Widerstände häufig spontan auf und machten eine schnelle Reaktion in der Konfliktsituation erforderlich. Um solche Widerstandspotentiale so gering wie möglich zu halten, planten die Veränderungsakteure bei der Gestaltung des Systemakkreditierungsverfahrens diverse Präventionsmaßnahmen ein, wozu auch eine fundierte Vorbereitung und der Einsatz von ziel- und bedarfsorientierten Interventionen zählten (siehe Kapitel 9.1).

Diesbezüglich wurde von den Expert_innen auf Grundlage ihrer Erfahrungen sowohl implizit als auch explizit empfohlen, bei der Gestaltung des Veränderungsprozesses die hochschulspezifischen Rahmenbedingungen und insbesondere die Besonderheiten und Motivla-

gen der professoralen Organisationsmitglieder der Hochschule zu berücksichtigen, wie eine Hochschulleitung exemplarisch schildert:

Also es ist eigentlich mein VERSTÄNDNIS von, ja, wenn Sie wollen, Hochschulleitung auch. Eine Hochschule ist KEIN Unternehmen, auch wenn es mal kurzfristig so von der Politik sich überlegt worden war. Aber es funktioniert halt so nicht, funktioniert nicht. Eine Hochschule TICKT anders, ja. Und die Leute sind hier, weil sie anders ticken und weil sie nicht in der Industrie sein wollen, sondern weil sie an einer Hochschule sein wollen, so. (HSL, B12, Abs. 42).

Um präventive Maßnahmen entsprechend ausrichten zu können, war es für die Veränderungsakteure notwendig, die Gruppe der Lehrenden sowie deren Interessen und Motive einzuschätzen (siehe Kapitel 9.2). Dabei waren die Veränderungsakteure auf ihr *hochschulspezifisches Kontext- und Organisationswissen* angewiesen, um derartige Einschätzungen vornehmen zu können:

...die Eigenheiten der eigenen Hochschule kennen und ... ein Gespür für die Personen und für die Kultur an einer Hochschule zu kriegen. Und nicht einfach bestimmte Instrumente vorzulegen und zu sagen: ‚So machen wir es‘. (QM, B1, Abs.71).

Vor diesem Hintergrund wurde von einigen QM-Verantwortlichen beschrieben, dass sie insbesondere in der Anfangszeit viel Zeit in die *Analyse von Organisationsstrukturen und den Aufbau von Netzwerkkontakten* zur Fakultäts- und Studiengangsebene investierten, um Zusammenhänge zu verstehen, Vertrauen aufzubauen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit zu erkennen:

Die ersten drei Monate waren aber nur dafür da zum Beispiel, dass ich durch alle Fakultäten, durch alle Standorte, durch alle Dezernate tingel, mich vorstelle, mitkriege, wie so die Leute ticken. [...] Was drückt die Leute? Was sind denen ihre Probleme? Was ist das dahinter, also dieses zwischen den Zeilen lesen? Da hatte ich zum Glück sehr viel, also, da habe ich wirklich ZEIT dafür bekommen. Das ist auch, glaube ich, so, na gut, das ist die ganze Debatte mit: Wie konstant müssen QM-Leute sein? Aber ich glaube wirklich, dieses VERTRAUEN sich erarbeiten, also wenn da das Personal alle zwei Jahre wechselt, also so leicht ist das nicht wiederherstellbar. (QM, B8, Abs. 28).

Um einen konstruktiven Umgang mit Konflikten und Widerständen sowie eine hochschuladäquate Ausgestaltung der QM-Instrumente und -verfahren zu ermöglichen, wiesen einige Veränderungsakteure – ne-

ben einer *Orientierung an Prinzipien des Konsens und der Partizipation* – zudem auf die Wahrnehmung und Berücksichtigung bestehender Ängste von Lehrenden hin, die sich beispielsweise gegen die Einführung von Standardisierungen und Kontrolle richteten:

Ist ja immer auch bei Qualität so das Thema Kontrolle dann letztendlich. DAVOR fürchten sie sich ja IMMER, ja? Also wir stark geht man da rein? Wie tief greift man in die Autonomie ein, ja? Was dürfen sie eigentlich? Aber wenn sie einmal verstanden haben, was da einfach an Vorgaben sowieso da ist, ja, und man dann GEMEINSAM eben auch ein System entwickelt, das ALLE mittragen, weil, natürlich muss man bestimmte Schritte einfach nachweisen in dem Qualitätsmanagement, aber das konnten wir in einem BREITEN KONSENS dann auch herstellen. (HL, B10, Abs. 14).

In diesem Zusammenhang wurde von einigen QM-Verantwortlichen auf die Herausforderung hingewiesen, hinter die Fassade der vorgebrachten Argumente von Prozessbeteiligten zu schauen, um bestehenden Ängste und Konfliktlinien zu identifizieren, welche beispielsweise auf Fakultäts- oder Studiengangsebene bestanden und Ansatzpunkte für notwendige Maßnahmen zu finden:

Aber ... das hilft, wenn man WEISS, wo die Konfliktlinien sind. [...] Also das Schwerste ist ja, wenn Ihnen einer nicht sagt, um was es wirklich geht und Sie versuchen dann zu helfen und ins Blinde, das trifft es dann überhaupt nicht. Sie werden als nutzlos empfunden, aber einfach nur, weil Sie nicht wussten, um was es WIRKLICH geht. (QM, B8, Abs. 118–120).

Wie bereits in Kapitel 9.2 dargelegt, nahmen die Veränderungsakteure zur Identifizierung von akademischen Widerständen den Begriff der Fachkulturen als Referenzpunkt, um unterschiedliche Ausprägungen von Widerständen zu erkennen und zu erklären. Um Widerständen von verschiedenen Fachvertreter_innen vorzubeugen, wurde von einigen Expert_innen die Notwendigkeit betont, bei der Implementierung des QM-Systems die unterschiedlichen *fachkulturell geprägten Wahrnehmungen, Zugänge und Formen der Akzeptanz von Akkreditierung und QM* ernst zu nehmen und zu berücksichtigen. Zudem wurde empfohlen, sich auf die Situation in den Studiengängen und Fakultäten einzulassen und bei der Einführung von QM-Standards und Verfahren ein kleinschrittiges Vorgehen einzuplanen und verschiedene *fachkulturell adäquate Umsetzungs- und Lösungswege* zu ermöglichen:

Fachkulturen beachten. ... Denn egal was man von zentraler Seite sich so schön überlegt, bestimmte Fachgruppen, Fachbereiche, Fakultäten haben einfach eine andere Art Dinge wahrzunehmen und das auch tatsächlich zuzulassen. Und nur, wenn man das ein bisschen berücksichtigt und das schrittweise macht und dann in Begleitung auch dieses Wissen transportiert, dann funktioniert das. Denn man muss ganz klar sagen, zunächst haben wir ja hier im QM-Bereich immer so ein Wissensvorsprung, weil an den Fakultäten das Problem erstmal nicht SO wahrgenommen wird. ... Und dann gleich alles auf einmal zu wollen und ein Bereich, der keinerlei Beziehung dazu hat, dass das notwendig ist, einmal alles aufdrücken zu wollen würde nicht funktionieren. Und da glaube ich innerhalb der Fachkultur die gewissen Wege, die dort beschritten werden erstmal zu benutzen, um überhaupt ein bisschen weiter zu kommen. ... Also, wenn sie sagen: 'So machen wir das nicht', dann machen sie es auch nicht. Und dann, in dieser Konfliktsituation weiterzuarbeiten wird wesentlich schwieriger als erstmal das, was sie schon wissen zu nutzen und darauf aufbauend weiterzuentwickeln. (QM, B14, Abs. 172).

Um Akzeptanz zu schaffen, Konflikten vorzubeugen und ein „Wir-Gefühl“ zu stärken, wurde darüber hinaus die Bewusstmachung und Betonung gemeinsamer Entwicklungsziele in Bezug auf eine Qualität im Bereich Studium und Lehre sowie eine Erläuterung von Begründungszusammenhängen von den Veränderungsakteuren als wichtig hervorgehoben, wie folgendes Zitat einer Hochschulleitung veranschaulicht:

Also die Konflikte, denke ich, entstehen dann, wenn den betroffenen Akteuren überhaupt nicht deutlich ist, WARUM das geschieht. ... Also INSGESAMT ist das schon allen plausibel und also nicht nur plausibel sondern wird auch begrüßt, dass es so etwas wie eine permanente Entwicklung der Studiengänge gibt. Und dass wir hier ALLE sehr BEMÜHT sind, die Fächer zu unterstützen. ... Man aber die Fächer nicht gängelt und auch nicht kontrolliert in ihren Inhalten, sondern dass es wirklich darum geht, gute Studienbedingungen zu schaffen. Und (...) dass eben als GEMEINSAME Aufgabe adressiert. ... Normalerweise sieht man ja doch immer nur einen relativ überschaubaren Bereich. Aber die Systemakkreditierung ZWINGT die Hochschule auf unterschiedlichen Ebenen dazu zur Kenntnis zu nehmen: Wir sitzen hier ALLE in einem Boot. (HL, B18, Abs. 74).

Wie oben aufgeführtes Zitat exemplarisch verdeutlicht, war es den Veränderungsakteuren in der Kommunikation mit den Lehrenden dabei ein Anliegen, die verschiedenen *Facetten einer QS im Bereich Studium und Lehre klar auseinanderzuhalten*. So wurde mit Bezug auf die Autonomie von Studium und Lehre betont, dass durch die Einführung von QM und der Systemakkreditierung keine inhaltliche Kontrol-

le ausgeübt werden sollte. Vielmehr wurde auf die Zielsetzung hingewiesen, qualitativ hochwertige Studienbedingungen schaffen zu wollen, um eine gute Lehre zu ermöglichen und eine strukturelle Weiterentwicklung der Studiengänge zu befördern.

Neben der *Berücksichtigung akademischer Werte, fachkultureller Bedarfe sowie den Ängsten der Lehrenden* – z.B. vor einer zu starken Kontrolle und Steuerung – wurden von den Veränderungsakteuren als *potenzielles Konfliktfeld die an der Hochschule vorhandenen Ressourcen und damit zusammenhängende Arbeitsbelastung* auf Ebene der Studiengänge und Fakultäten erkannt:

Ja, also ein potenzielles Konfliktfeld ist schon auch die Frage, ... wie werden diese ganzen Anforderungen eigentlich verteilt. Also, ... das ist auch eine Sache, da haben wir nur begrenzt Einfluss. ... Wenn eben zu wenig Ressourcen DA sind und der Eindruck entsteht, jetzt kommt die Zentrale mit immer NEUEN Erwartungen, Anforderungen, Abfragen. Und das muss man (...) gut im Blick haben, damit das nicht eskaliert. (HL, B 18 Absatz 64).

Zur Vorbeugung solcher Art von Konflikten wurde von den Veränderungsakteuren auf die Wichtigkeit hingewiesen, die Aspekte der vorhandenen Ressourcen und der Arbeitsbelastung bei der Implementierung des QM-Systems stets zu berücksichtigen und die *Schaffung eines Mehrwertes für die Studiengangs- und Fakultätsebene* als Ziel zu verfolgen, um eine Akzeptanz der Veränderungsmaßnahmen zu befördern:

Zwei Punkte überzeugen oder haben überzeugt und überzeugen immer noch. Zum einen erst mal: Praktischer Nutzen in einer Erleichterung des Arbeitsalltages. Das ist eine ganz HARTE Währung, habe ich in x [Anm. Ort] erfahren, aber erfahre ich jetzt auch. Weg von dem ganzen QM und Akkreditierungsbezug hin zu der Frage: Wie müssen Abläufe gestaltet sein, damit sie vor Ort helfen? Im Sinne von harte Währung Zeit oder Stellenentlastung – ich sage mal – Energien freischaufeln. Wenn das nicht erreicht wird, egal wie und an welcher Stelle, dann wird es schwer zu sagen: ‚Die neue Welt ist eine schöne Welt.‘ ... Dann läuft jeder zu seinem alten Schiff hin und sagt: ‚Ich möchte wieder nach Hause fahren.‘ Und aus einem guten Grund. (QM, B19, Abs. 16).

In diesem Zusammenhang wurde von einigen Expert_innen auch darauf hingewiesen, dass bei der Implementierung eines hochschulspezifischen QM-Systems einer Überregulierung im Hinblick auf Monitoring und Evaluation vorgebeugt werden sollte, um eine Weiterent-

wicklung der Qualität in der Lehre nicht durch eine zu starke Detailsteuerung oder durch eine zu hohe administrative Arbeitsbelastung zu behindern:

In dem Sinne, es gibt so eine gewisse GEFÄHR, dass Dokumentationen (...), ständige Überprüfungen, Monitoring, Evaluation, dass das zu so einem Selbstläufer wird. Und da muss man wirklich aufpassen, dass man mit gesundem Augenmaß vorgeht. Denn sonst, wenn die Fächer nicht mehr sehen, wo das NOTWENDIG ist und hilfreich ist, dann werden sie sagen: ‚Wir ersticken hier an unseren eigenen, selbst produzierten Papierbergen und kommen überhaupt nicht mehr zu den EIGENTLICH relevanten Fragen: Ja, was ist für uns gute Lehre? Oder wo wollen INSGESAMT hin?‘ Da muss man wirklich aufpassen, dass man sich nicht in dem Kleinteiligen, was es auch BRAUCHT, aber dass man sich da nicht verliert. ... Es ist ein Mittel zum Zweck. (HL, B18, Abs. 88).

Nach Einschätzung aller Expert_innen konnte der Gefahr einer möglichen Überkomplexität und damit verbundener Arbeitsaufwände durch eine frühzeitige Beteiligung prozessbeteiligter Akteure entgegengewirkt werden, um für die Hochschule geeignete und Nutzen generierende Strukturen und Verfahren entwickeln zu können:

Also auf jeden Fall dieses Konsensorientierte, wenn es irgend von der Größe machbar ist. Das ist, glaube, WIRKLICH unser ERFOLGSFAKTOR gewesen tatsächlich. ... Aber wenn es drum ging zu entscheiden, wie soll es denn aussehen, haben wir die Leute ins Boot genommen und das fand ich UNHEIMLICH wichtig, um eben auch das Ding hinterher ans Leben zu kriegen und die Leute hinter sich zu haben und KEINE Widerstände aufzubauen. (QM, B11, Abs. 104).

Zur Implementierung eines hochschuladäquaten QM wurde von einigen Expert_innen darüber hinaus empfohlen, auf bereits vorhandene Strukturen und Initiativen aufzubauen, die auf den verschiedenen Ebenen der Hochschule entstanden waren und dabei folgende Fragen an die Hochschulmitglieder zu adressieren:

Was ist schon da? Was kann ich aufgreifen? Weil, man hat schon bekannte Begriffe. Man hat Leute, die man von vornherein einbinden kann, um zu sagen: ‚Das würden wir gerne nehmen. Was würden SIE mir denn empfehlen?‘ Man hat vielleicht gleich schon sowas wie Best Practice, also irgendwas, was da ist, würde ich immer versuchen aufzugreifen so. (QM, B5, Abs. 66).

Bei diesen Entwicklungsprozessen waren die QM-Verantwortlichen gefragt, ihre hochschulspezifischen Kenntnisse über bereits vorhandene

ne Strukturen und Prozesse sowie ihre Expertise über QM einzubringen:

Und eigentlich, ich sage mal, als QMler hat man so normalerweise ja so ein bisschen den SYSTEMISCHEN Überblick. Man hat den Einblick ja in die GESAMTE Hochschule. Und weiß, okay, wie bedingt was und worauf müssen wir auch achten? Und das ist eigentlich auch die STÄRKE, die er da mit einbringen kann. Und was haben wir auch schon beschrieben? Was liegt auch schon vor? Und was kann man schon nutzen? (QM, B9, Abs. 103).

Wie bereits in Kapitel 9.1 aufgezeigt, war die Einführung neuer QM-Vorgaben und externer Standards auf Studiengangsebene ein potentiell-elles Konfliktfeld und ein aufwendiger Implementierungsprozess, der von den Veränderungsakteuren detailliert vorbereitet und kontinuierlich begleitet wurde. Das folgende Beispiel illustriert die Einführung einer standardisierten Vorlage zur Formulierung kompetenzorientierter Modulbeschreibungen, welche den Paradigmenwechsel symbolisiert, der durch den Bologna-Prozess eingeleitete wurde und eine Modularisierung der Studiengänge, eine Ausrichtung der Lehre auf Kompetenzorientierung und eine Transparenz der Lehrinhalte mit sich brachte (vgl. Kapitel 2). Da diese Standardisierung den Kernprozess der Lehre direkt betraf und akademische Werte berührte, setzten die Veränderungsakteure im Rahmen des Implementierungsprozess daher häufig auf die *Einbindung offener und veränderungsbereiter Lehrender als unterstützende Multiplikator_innen*, die ihren Kolleg_innen beispielsweise die Grundgedanken der Modularisierung vermittelten. Um den Arbeitsaufwand zu konkretisieren und die Machbarkeit der Umsetzung zu demonstrieren, wurden darüber hinaus Umsetzungsbeispiele – z.B. zur Formulierung kompetenzorientierter Lehrinhalte – angeboten:

Man ... sieht, okay, es FUNKTIONIERT, weil, es ist natürlich was anderes, wenn ein Kollege zu einem anderen Kollegen sagt: ‚Na ja, ging eigentlich, war schon Aufwand, aber irgendwie war es auch gut. Wir haben uns mal darüber unterhalten‘. Ist was anderes, als wenn man als Nicht-Lehrender hinkommt und sagt: ‚So, wir haben jetzt hier diese Vorlage und die müsst ihr jetzt nehmen‘. So funktioniert es ja eben NICHT, sondern es ist ja immer nochmal Sinn und Nutzen und es ist ja auch ein völliger Denkschwung gewesen. [...] Und ich weiß es, das dauert auch. Das muss man auch wissen. Also mit dieser Modulbeschreibung das ging wirklich über zwei Jahre MINDESTENS, also nicht einfach mal jetzt entwerfen und dann ist es da, sondern auch die Kolleginnen haben ja auch schon

sehr intensiv mit allen das abgesprochen, also nicht einfach nur entwickelt und gesagt: ‚So, jetzt ist es‘, sondern immer so im Abgleich. (QM, B9, Abs. 53–61).

Zur Vorbeugung aktiver Widerstände gegen eine solche umfassende Veränderung setzten die Veränderungsakteure dabei – unter *Berücksichtigung des Arbeitsaufwandes für die Lehrenden – eine langfristige Zeitplanung, eine stufenweise Einführung der Veränderungsmaßnahme* mit relativ leicht zu erreichenden Zwischenzielen sowie ein durchdachtes und behutsames kommunikatives Vorgehen ein. Um die mit den Veränderungen einhergehenden Ängste zu entkräften und den wahrgenommenen Handlungsdruck der Lehrenden zu reduzieren, wurde den betroffenen Akteuren auf Fakultäts- und Studiengangsebene ausreichend Zeit zur Umsetzung der neuen Standards eingeräumt und auf die eigenverantwortliche Umsetzung und intrinsische Motivation der Lehrenden vertraut:

Also das ist dann häufig so die ANGST. (lächelt) Ist ja klar. ‚Wann sollen wir das machen? Und wie sollen wir das machen?‘ Und muss jetzt nicht von heute auf morgen sein, sondern es gibt dann so eine Deadline, bis dahin muss es schon, aber bis dahin geht das, da könnt ihr euch das ein bisschen selber einteilen. [...] //Ja, den Druck rauszunehmen, den Dampf, ja.// Weil, sonst produziert man ja noch mehr, also, GEGENWEHR sowieso. (QM, B9, Abs. 63–65).

Einige Expert_innen wiesen in Bezug auf die in Folge der Systemakkreditierung eingerichteten studiengangsbezogenen Verfahren zur Qualitätsprüfung bzw. zur internen Akkreditierung der Studiengänge darauf hin, dass bei der Implementierung explizit auf eine *strukturell verankerte Form der Konfliktprävention* und auf die Berücksichtigung von Konfliktlinien geachtet wurde, die beispielsweise innerhalb der Hochschule durch vergangene organisationale Umstrukturierungen, entstanden waren.

So beschreibt exemplarisch eine befragte Person aus dem QM, dass bei der Verfahrensgestaltung ganz bewusst *strukturelle Anlässe zur Kommunikationsförderung* zwischen verschiedenen Akteursgruppen geschaffen werden sollten. Dies beinhaltete z.B. eine Berücksichtigung des Konsens- und Kollegialitätsprinzips, um verschiedene Perspektiven auf den Studiengang als Gegenstand der Akkreditierung strukturell und gleichberechtigt im formalen Akkreditierungsverfahren zu verankern:

Ja (...), also es gibt Konfliktlinien. Klar, das kann man sich, glaube ich, vorstellen, wenn man sich mal anguckt, was hier seit [Jahreszahl] passiert ist. Da kann man sich vorstellen, dass es nicht ohne Friktion möglich ist. Und wenn Sie sich sozusagen unser Verfahren angucken, dann sehen Sie vielleicht auch an ein paar Stellen sozusagen das Bemühen, das ein bisschen zu befrieden. ... Und das ist ein Gremium, wo wir dafür gesorgt haben oder das wir so aufgesetzt haben hier in der Konstruktionsphase, dass eigentlich alle Personengruppen, also sowohl die Vertreter der Fakultäten als auch ein Vertreter des Präsidiums und Leitungen der [Name Organisationseinheit] und so weiter, also alle Akteure, die natürlich immer zusammenarbeiten, aber durchaus auch mal unterschiedliche Perspektiven haben, zusammenkommen. Also die müssen verpflichtend daran teilnehmen und Entscheidungen können nur im Konsens getroffen werden. Es gilt das Konsensprinzip und keine, wie wir es sonst in den Gremien haben, Mehrheitsregeln. Und das ist jetzt kein Zufall, sondern ganz gezielt und strategisch von uns so gemacht worden, weil wir halt nicht wollten, dass dieses Instrument von der einen oder anderen Seite sozusagen genutzt wird, um mit Druck Sachen durchzusetzen, also NICHT sinnvollerweise. Sondern wir haben halt gesagt, wenn Auflagen ernsthaft und Veränderungen an Programmen ernsthaft umgesetzt werden sollen, dann müssen das halt genau diese Personengruppen, die wir einladen, alle mit stützen. Und das führt dann zwar leider dazu manchmal, dass man hier den kleinsten gemeinsamen Nenner hat, aber das verhindert auf der anderen Seite, dass da halt Einzelmeinungen durchgesetzt werden, die dann aber hinterher keiner umsetzt. ... Und genau das versuchen wir halt durch solche Prinzipien dann (...) und versuchen das auch so zu kommunizieren, wenn wir das Verfahren sozusagen erklären, dadurch auch ein bisschen, sagen wir mal (...), entstandene Wunden nicht ERNEUT aufzureißen. (QM, B5, Abs. 54).

Bei der Konzeption der internen Akkreditierungsverfahren wurden an den untersuchten Hochschulen darüber hinaus auch macht- und mikropolitische Aspekte berücksichtigt, indem Akkreditierungsentscheidungen beispielsweise nur im Konsens getroffen werden konnten, ein klarer Fokus der Verfahren auf inhaltliche Aspekte zur Studiengangsentwicklung gelegt wurde oder unabhängige Kommissionen mit der Akkreditierung beauftragt wurden. Zudem wurde bei der Gestaltung der internen Akkreditierungsverfahren darauf geachtet, eine rein quantitative und kennzahlenbasierte Betrachtung zu vermeiden sowie Möglichkeiten der Machtausübung oder eine Instrumentalisierung der QM-Verfahren durch die Hochschulleitung strukturell einzuschränken, um eine – im besten Fall – intrinsisch motivierte inhaltliche Qualitätsentwicklung der Studiengänge nicht zu behindern:

Dann ... muss man sich so ein Stück weit vor Einflussnahme schützen oder Instrumentalisierungen dieser internen Akkreditierungsverfahren. Also wir haben ... auch eine Akkreditierungskommission, die unsere Gutachten nochmal begutachtet. In der ... haben wir keine Hochschulleitung mit reingenommen, weil wir NICHT wollen, dass Hochschulpolitik über die internen Akkreditierungen gemacht werden. ... Ich glaube, das ist hochgradig gefährlich, weil, wie gesagt, wenn ein Hochschulleitungswechsel kommt, dem auf einmal Studium und Lehre egal ist oder der das einfach nur abhaken will oder damit ganz andere Politik machen will, ... das nimmt nicht grad die ÄNGSTE der Lehrenden. Also ... dass man solche Sachen da auch raushält auch, was immer so kommt von Controllern so zu Abbruchquoten oder Performance von Studiengängen. (QM, B8, Abs. 96).

Neben einer *Vorbeugung von mikropolitischen Konflikten und dem klaren Fokus auf eine inhaltliche Qualitätsentwicklung der Studiengänge* konnte als eine weitere Facette bei der Gestaltung der internen Akkreditierungsverfahren die Vermittlung von *Verfahrenssicherheit für alle Prozessbeteiligten* identifiziert werden, indem beispielsweise klare Strukturen und transparente Eskalationswege bei Konflikten festgelegt oder unabhängige Kommissionen eingerichtet wurden, um Beschwerden und Konfliktfälle zu regeln:

Und die Leute fühlen sich auch sicher, weil, die erste Frage kommt immer: Was ist, wenn uns das Gutachten nicht gefällt, wenn uns der Bescheid nicht gefällt? Bei der Akkreditierungsagentur haben wir die Möglichkeiten, was Entsprechendes zu formulieren. Wie läuft das bei UNS? Beschwerde, genau, und so eine Beschwerdekommision, das macht jetzt der Senat oder wenn es denn notwendig ist und dann hoffen wir, dass alles gut ist. (HL, B7, Abs. 56).

Das folgende Zitat fasst noch einmal abschließend die charakteristischen Merkmale eines kontextbewussten, konfliktvorbeugenden und präventiven Handelns zusammen, welches sich – neben einer aufgeführten Orientierung an akademischen Werten – durch die Akzeptanz eines langen Zeithorizontes, die Berücksichtigung von Lern- und Entwicklungsphasen, die Einbeziehung unterschiedlicher (fachkultureller) Perspektiven in den Entwicklungsprozess sowie durch eine hochschulspezifische Rollenklärung und strukturelle Umsetzung der QM-Verfahren charakterisieren lässt:

Zum Ersten eine lange Zeitperspektive akzeptieren. Das Zweite ist (...), diese Lernphasen oder diesen Schritt- und PHASENGEDANKEN zu berücksichtigen. Den muss dann jede Organisation für sich abpassen, weil jeder anders tickt. Der

dritte Gesichtspunkt ist FACHNAH denken. Nicht Controlling-QM getrieben denken, sondern überlegen: ‚Was PASST zu meiner Hochschule, wie sie gerade fachlich und strukturell tickt?‘ Das ist manchmal DRAMATISCH unterschiedlich, was die Fachkulturen anbelangt. Und eine klare Aussage zur Position des QM zu treffen, was UNABHÄNGIGKEIT des QM anbelangt. Das klar verorten zur Frage: Was SOLL es zwischen Zentrale und Dezentrale? (QM, B19, Abs. 84).

Anhand des empirischen Datenmaterials zeigte sich, dass die Veränderungsakteure die organisationsstrukturellen Merkmale und die aktuelle Situation an ihren Hochschulen sehr differenziert wahrnahmen und analysierten, um den Spannungsfeldern auf den verschiedenen Handlungsebenen begegnen zu können. Um beispielsweise im Hinblick auf die prozessbeteiligten Akteure Widerständen und Konflikten im dynamischen und komplexen Veränderungsprozessgeschehen bestmöglich vorzubeugen, unternahmen die Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM vielfältige Bemühungen, die Werte, Motive und Bedarfe der Kerngruppe der Lehrenden zu berücksichtigen und einzubeziehen. Die Veränderungsakteure identifizierten in diesem Zusammenhang auch unterschiedliche fachkulturelle Perspektiven und zeigten Verständnis dafür, dass bei einigen Lehrenden eine gewisse Grundskepsis gegenüber Neuerungen und Umstrukturierungsversuchen vorherrschte.

Wie bereits in Kapitel 9.1 dargelegt, waren sich die Hochschulleitungen ihrer Vorbildfunktion bewusst und versuchten, durch ein engagiertes und transparentes Handeln bei den Prozessbeteiligten eine Vertrauensgrundlage für den Veränderungsprozess zu schaffen. Die Verantwortlichen für QM unternahmen ergänzend dazu außerdem Bemühungen, die Funktionsträger auf Studiengangs- und Fakultätsebene durch Unterstützungsmaßnahmen zu entlasten, indem sie beispielsweise Multiplikatoren zur Motivation von Prozessbeteiligten gewannen oder die Vorteile und Nutzen der Veränderungsmaßnahmen aufzuzeigen versuchten.

Im Hinblick auf QM-Implementierungsprojekte auf Ebene der Fakultäten und Studiengänge achteten die Veränderungsakteure auf die Bereitstellung eines angemessenen und ausreichenden Zeitfensters zur Umsetzung von Veränderungen und vermittelten weitestgehend konkrete Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel von Pilotprojekten. In diesem Zusammenhang versuchten die Veränderungsakteure zudem, Anreize – z.B. durch ein in Aussicht stellen von zusätzlichen Ressour-

cen – zu setzen und Verbindlichkeiten zur Umsetzung der Veränderungsmaßnahmen zu schaffen. Insbesondere am Beispiel der Implementierung von hochschulinternen studiengangsbezogenen Qualitätsprüfungs- bzw. Akkreditierungsverfahren wird deutlich, dass die Hochschulakteure hochschulinterne Spezifika, die interne Ressourcenlage oder bestehende Konfliktlinien bei der Ausgestaltung der Verfahren beachten mussten.

Das kontextberücksichtigende und präventive Handeln der Veränderungsakteure und die damit zusammenhängenden Handlungspraktiken und Strategien werden in Kapitel 10 noch einmal zusammengefasst dargestellt (siehe auch Kapitel 10, Tabelle 9).

Zudem zeigt sich an den Schilderungen der Experten die Wichtigkeit des Schnittstellenthemas der Kommunikation, das im folgenden Kapitel beleuchtet wird.

9.4 Kommunikatives Handeln

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt, kam das Schnittstellenthema der Kommunikation mit seinen unterschiedlichsten Facetten in allen Phasen des Veränderungsprozesses zum Tragen. Da von den interviewten Expert_innen durchgängig auf die nicht zu unterschätzende Rolle von Kommunikation im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung hingewiesen wurde, stehen die differenzierte Betrachtung der kommunikationsstrukturellen Aspekte und kommunikativen Bewältigungsstrategien – die u.a. bei Widerständen zum Einsatz kamen – im Fokus des Kapitels. Anhand des Datenmaterials lassen sich drei wesentliche *Kommunikationsziele und kommunikative Handlungsfelder* identifizieren, die im Verlauf des Veränderungsprozesses von den Veränderungsakteuren beschrieben wurden. Wie bereits in den Kapiteln 9.1.1 bis 9.1.3 dargelegt, setzten die Veränderungsakteure erhebliche Ressourcen für Kommunikationsinterventionen ein, die zu einer *Verbreitung von Informationen sowie zur Motivierung und Mobilisierung prozessbeteiligter Akteure zur Unterstützung des Veränderungsprozesses* beitragen sollten:

Den Prozess natürlich auch zu kommunizieren IN DIE Hochschule, ja, das kostet, klar, auch wenn man es zentral organisiert, immer wieder auch trotzdem dezentrale Ressourcen, ja, und das einfach bewusst zu machen, auch immer wieder zu sagen: Okay, da stehen wir, das sind die nächsten Schritte, ja, und so. Und das haben wir aber auch schon ERREICHT, ja. Ja, wirklich auch relativ schnell auch mal zu schauen, dass man auch was Vorzeigbares hat, ja, und so ein bisschen, ja, auch VERMARKTEN diese Dinge, das ist auch immer wichtig, ja, sonst bleibt letztendlich nur der Aufwand übrig, ja. (HL, B10, Abs. 68).

Zum anderen zielten die intensiven Kommunikationsbemühungen der Veränderungsakteure darauf ab, *tragfähige Entscheidungen und Beschlüsse zu QM-Verfahren und -Instrumenten sowie zu Standards und Vorgaben herbeizuführen*, um ein Fortkommen des Veränderungsprozesses durch die Implementierung eines hochschulspezifischen QM-Systems zu gewährleisten. Dabei wurde in der Regel auf eine fundierte inhaltliche Vorbereitung, auf eine starke Dialog- und Konsensorientierung sowie auf eine Einbindung und Beteiligung verschiedener Akteursgruppen geachtet:

Also mit den Q-Treffen fängt es an, dann kommt die Runde der Studiendekane und dann kommen eben alle zusammen. Q-Koordinatoren, Studiendekane und Mittelbau, Studenten und so weiter. Und es gibt auch zusätzlich eben noch die Gesprächsrunde der [Hochschulleitung]. Und auch DIE haben sie da schon ausgetauscht. Und das ist dann so der GROSSE Austausch eigentlich, der dann in der Sitzung stattfindet. Also jeder hat VORHER schon anbringen können und die Papiere wurden auch oder die Vorlagen wurden auch modifiziert dann schon nach den einzelnen Wünschen und da kann man dann auch mal DIREKT mit allen Statusgruppen sprechen. Und dann die Sachen einfach auch BESCHLIESSEN. [...] Das macht es natürlich mühselig, aber man hat sie halt im Boot. Also man hat die Protokolle. Man wird später keinen finden, der sagt: ‚Nein, da war ich ja sowieso noch NIE dabei oder dafür‘. (lächelt). (QM, B13, Abs. 109–111).

Wie oben aufgeführtes Beispiel verdeutlicht, erforderte die Koordination der Kommunikations- und Implementierungsprozesse auf Seiten der Veränderungsakteure ein fundiertes Wissen über „die Logik der Gremienstrukturen und der Entscheidungsprozesse“ (QM, B5, Abs. 42) und über wichtige Entscheidungsträger innerhalb der eigenen Hochschule (siehe Kapitel 9.3).

Als drittes Kommunikationsziel wurde im Datenmaterial die *kommunikative Bewältigung von Widerständen* identifiziert, welche im Verlaufe des Veränderungsprozesses auftreten und das Veränderungspro-

jekt behindern konnten. In solchen Gesprächssituationen beschrieben die Veränderungsakteure ein deeskalierendes, dialogorientiertes und wertschätzendes Gesprächsverhalten:

Zum Teil war es einfach auch ZUHÖREN und Eingehen. Und dann muss man halt einfach auch sagen, dass/ bestimmte Punkte kann man dann in der Diskussion auch nicht klären. Dass man sagt, okay, nehme ich zur Kenntnis. Ich informiere mich. Und das wird dann bei der nächsten Sitzung wieder besprochen. ... Also das, was eben HÄUFIG (...) mit Konflikten, Eskalation, Deeskalation zu tun hat, ist, dass halt immer wieder dann klar war, bestimmte Dinge, von denen wir uns versprochen haben, dass sie jetzt entschieden oder beschlossen werden, waren noch nicht REIF dafür. Man musste noch mal eine Schleife einlegen. ... Also, dass manchmal eben das Gefühl war, das, was für UNS jetzt in diesem Gremium Rektorat, [QM-Organisationseinheit], [Organisationseinheit], vielleicht aus Senatskommission und Senat schon als beschlossen und Faktum gegolten hat, noch NICHT so weit war, dass das dann als übergestülpt gilt. Und solche Dinge eben. (HL, B16, Abs. 104).

Die Veränderungsakteure verschafften sich in der Regel einen Überblick über die verschiedenen betroffenen Akteure und Interessensgruppen (siehe Kapitel 9.1.1), die in die Kommunikation mit einbezogen werden sollten. Damit wurde eine Grundlage für eine *gezielte Planung von zielgruppenorientierten Informations- und Kommunikationsinterventionen* geschaffen:

Wen betrifft das Ganze, ja? Und dann auch vielleicht so einen Kommunikationsplan zu haben, also zu sagen: ‚Okay, ich rede mit denen, mit denen, mit denen, ja. Und was ist denen ihr Part?‘ Ja, dass man sich, ja, über diese ganzen Stakeholder dann auch klar wird. (HL, B10, Abs. 68).

In allen Phasen des Veränderungsprozesses war das Kommunikationsverhalten der Veränderungsakteure durch einen intensiven Kommunikationseinsatz und durch einen kontinuierlichen Kontakt mit den prozessbeteiligten Akteuren bestimmt, wobei sich „gegen Ende der Systemakkreditierung wieder ... diese ruhigeren, kommunikativen Verfahren“ (QM, B19, Abs. 62) als Tendenzen abzeichneten.

Bei der hochschulübergreifenden Analyse der Aussagen zur Organisation und Umsetzung der Kommunikationsmaßnahmen, lassen sich in den verschiedenen Phasen des Systemakkreditierungsverfahrens *hochschultypische Kommunikationsstrukturen und Kommunikationskanäle* identifizieren. An den untersuchten Hochschulen wurde die

Kommunikation in der Regel über die formale Gremienstruktur der akademischen Selbstverwaltung und über die im QM-System implementierte Kommunikationsstruktur – wie z.B. beratende Ausschüsse oder informelle Arbeitskreise – organisiert. Die in diesem Rahmen regelmäßig stattfindenden Kommunikationsanlässe wurden durch punktuell stattfindende Kommunikationsformate, wie zum Beispiel Informationsveranstaltungen, ergänzt.

Den Veränderungsakteuren war es angesichts der an Hochschulen des Öfteren geäußerten Kritik an einer intransparenten Kommunikation durchgängig bewusst, dass die hochschultypischen Kommunikationskanäle an Hochschulen in ihrem Einflussbereich beschränkt waren:

Und es ist halt auch ein Problem, das an so einer großen Universität IMMER da ist, das Gefühl der fehlenden Kommunikation, der mangelnden Information, Vorwurf der fehlenden Transparenz. Das bezieht sich auf andere Ebenen auch, nicht nur aufs QM-System. Das ist auch was, wo man jetzt als Mitglied des Rektorats nur bedingt Einflussmöglichkeit hat. ... Weil man natürlich als Rektoratsmitglied nur BEGRENZTE Möglichkeit hat, wirklich jeden EINZELNEN an der Universität zu erreichen. ... Das heißt, ich muss darauf vertrauen, Informationen in MEINE Gremien mit weiter zu geben, die zu bitten, das dann nach UNTEN weiter zu verteilen. Und da ist relativ schnell Schluss. (HL, B16, Abs. 38).

Aufgrund dieser hochschultypischen Rahmenbedingungen und bedingten Einflussmöglichkeiten auf bestehende Informations- und Kommunikationswege, sahen es insbesondere die QM-Verantwortlichen als ihre Aufgabe an, die *bestehende hochschultypische Kommunikationsstruktur durch persönliche Initiativen und informelle Gesprächssettings sowie durch vielfältige Kommunikationsinterventionen zu ergänzen*. So wurde beispielsweise im Hinblick auf die regelmäßig wechselnden Funktionsträger auf Ebene der Studiengänge und Fakultäten (siehe Kapitel 3) durch Übergabegespräche der Versuch unternommen, Wissen weiterzugeben und Kontinuität zu sichern:

Reden, reden, reden, das ist ganz wichtig. Wir haben auch die Erfahrung gemacht, also wenn man einmal durch die Uni durch ist, kann man eigentlich wieder von VORNE anfangen, weil die Funktionsträger in den Ämtern wechseln. Also das ist auch immer so ein Problem. ... Und der Übergang ist nicht immer ganz optimal. ... Also das ist so das Ziel, dass man ein Jahr, BEVOR ein Studiengang akkreditiert wird, so eine Art Kick-Off-Gespräch mit den Beteiligten hat. Damit die eine grobe Vorstellung haben, WANN, bis wann WAS zu tun ist und WIE der Ablauf sein wird. ... Das man hier schon versucht, den designierten

Nachfolger EINZUBINDEN. Weil, sonst habe ich hier wieder einen Fluss an Informationen, den kann ich dann wieder im nächsten Gespräch ausgleichen. (QM, B17, Abs. 183).

Es zeigt sich dabei auch, dass die *organisationsstrukturell organisierten Kommunikationswege durch eine netzwerkartige informelle Kommunikationsstruktur erweitert wurden*, indem beispielsweise Multiplikatoren auf den verschiedenen Ebenen der Hochschule als Fürsprecher_innen und Unterstützer_innen für den Veränderungsprozess tätig waren. In diesem Zusammenhang setzten die Veränderungsakteure auch *auf die individuellen Akteure ausgerichtete Kommunikationsmaßnahmen* ein, indem beispielsweise persönliche Netzwerkkontakte aktiviert oder eine persönliche Ansprache beispielsweise von Studiengangsleitungen erfolgte. Von den Veränderungsakteuren wurden insbesondere die *gezielte Nutzung informeller Kommunikationswege* und der Aufbau von auf Vertrauen basierten Netzwerkkontakten an der Hochschule als Herausforderung beschrieben, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

Also ..., dass man eigentlich auf zwei Ebenen arbeiten muss. Auf der rein offiziellen Ebene, das heißt, dass man bestimmte Instrumente vorstellt oder Vorhaben, die sich das Rektorat auf die Fahne geschrieben hat, dass es ganz offizielle Workshops gibt, in denen man also ganz offiziell informiert. Das ist die offizielle Ebene und parallel dazu gibt es sehr viel informelle Kommunikation, sehr viel. Und das heißt, dass man also in Vier-Augen-Gespräche tritt mit den Kollegen. Das machen der Rektor, das machen der Prorektor für Lehre und das mache auch ICH, ja, und eben im kleinen Kreis erläutert, warum man etwas tut. Und dann stellt es sich auch heraus, dass es sehr viele persönliche Befindlichkeiten gibt, ja. Gründe, warum ein Kollege etwas nicht tun will oder so, warum man mit dem Nachbarn nicht so gut zurechtkommt. Und das kann man eigentlich immer nur im ganz kleinen Kreis lösen. Also ich denke, das ist an allen Hochschulen so. ... Das ist vor allem dann schwierig, wenn es keine etablierten Strukturen und Prozesse gibt, sondern wenn es darum geht, also persönliche Netzwerke aufzubauen, ... um sich auch eine Vertrauensstellung aufzubauen. (QM, B2, Abs. 56).

Wie bereits dargelegt, wurden zur Kommunikation der Veränderungsprozessschritte bestehende Kommunikationsstrukturen, wie Hochschulgremien und Kommissionen im QM-System, als Informationskanäle genutzt. Um neben der Arbeit in den qualitätsrelevanten Arbeitskreisen und Ausschüssen ein breiteres Verständnis für das Veränderungsprozessgeschehen zu erzielen, wurden parallel auf Ebene der

Fakultäten und Studiengänge – insbesondere in der Gestaltungs- und Konzeptionsphase sowie in der Implementierungsphase – *Gesprächs-anlässe über QM* initiiert. Diese Gesprächssettings ermöglichten den Veränderungsakteuren, Kontakte mit weiteren Akteuren aufzubauen und deren Kommunikationsbedarfe zu ermitteln. Im besten Fall konnten durch die Verbreitung von Informationen und durch die Schaffung von Mitgestaltungsmöglichkeiten weitere Unterstützer_innen gewonnen werden:

Zum einen die schon bestehenden QM-Runden. Dort wurde dann auch regelhaft diese Thematik aufgesetzt. Das Problem ist nur, dass da zum Teil dann die eh schon Überzeugten saßen und häufig DIE dann aber das nicht in ihre Bereiche reintragen wollten oder konnten. Das heißt, die wichtigsten Gespräche finden nicht DA statt. Diese Gremien waren eher dazu geneigt dann nachher informelle Diskussionen im Vorfeld zu einem Punkt zu bringen und zu einer Entscheidung zu führen. Viel wichtiger ist, dass man dann vor Ort in den Fakultäten entweder selbst oder – aber dort wo dezentral die Strukturen waren – dann über die dezentralen Strukturen dieses Thema dann vor Ort griffig machen konnte. Weil das ist dann bei den einzelnen Lehrenden und Professoren natürlich dann immer ganz entscheidend. Nur weil man in der Verwaltung sagt: ‚Ich bin überzeugt‘, heißt das nicht, dass dann der Lehrstuhlinhaber X hinten in der letzten Fakultät davon überhaupt erfahren hat. Das heißt, da sehr viele Hintergrundgespräche führen und sehr viele kleine Arbeitsgemeinschaften, Arbeitskreise gründen und Anlässe schaffen. ... Das kriegt man weniger in Gremien, weil dann gleich die Rollläden untergehen. (QM, B19, Abs. 20).

Wie durch das oben aufgeführte Zitat deutlich wird, waren sich die Veränderungsakteure der begrenzten Reichweite der formell institutionalisierten Kommunikationswege bewusst. Um betroffene Akteure auf der dezentralen Ebene in den Fakultäten und Studiengängen zu erreichen, wurden darüber hinaus informelle Wege gesucht, um zum Beispiel durch eine persönliche Ansprache die offiziellen Kommunikationswege zu ergänzen, um Verständnis zu schaffen, Missverständnisse aufzuklären und potentiellen Widerständen vorzubeugen:

Also Information und Kommunikation auf allen Ebenen, eben auch über die informellen Kanäle. Das kommt manchmal besser an, ja? Weil das Problem mit offiziellen Kommunikationswegen ist, dass viele dann darum bemüht sind, das Gesicht zu wahren. Das heißt, wenn sie eine Frage haben, dann stellen sie die Frage gar nicht. ... Wir hatten viele Einführungsveranstaltungen vor der Akkreditierung, die eben der Rektor informiert hat und alle haben dann genickt da oder

ein vielsagendes Gesicht gemacht. Und dann hat es sich im Nachhinein herausgestellt, ... [...] ...dass sie viele Dinge und viele Zusammenhänge überhaupt nicht verstanden hatten, sich aber nicht getraut haben, in der Runde öffentlich mal nachzufragen, um sich da keine Blöße zu geben. (QM, B2, Abs. 94–96).

Bedingt durch den Fokus der Systemakkreditierung auf den Bereich Studium und Lehre, lässt sich als roter Faden die *Ausrichtung der Kommunikationsaktivitäten auf die Zielgruppe der Lehrenden* erkennen. Da insbesondere die Funktionsträger_innen auf Ebene der Fakultäten und Studiengänge als wichtige Schlüsselakteure für das QM-System und die Weiterentwicklung der Studiengänge erkannt wurden, leiteten die Expert_innen für diese Teilgruppe der Lehrenden umfangreiche Kommunikationsmaßnahmen ein (vgl. Kapitel 9.1). In Bezug auf die Ansprache der verschiedenen Akteursgruppen lässt sich feststellen, dass diese in der Regel nicht spontan erfolgte sondern von den Veränderungsakteuren strategisch vorbereitet wurde:

Bei ... der Akkreditierungskommission haben wir uns schon so überlegt auch mit: Wen könnten wir ansprechen? Aber die Ansprache erfolgt ja dann nicht über MICH, sondern eigentlich meistens über die [Hochschulleitung], weil, das war dann einfach so vom Status her und so der Auftrag und die Anfrage. Aber wir haben da schon überlegt: ‚Gut, wer wäre geeignet? Wer ist offen dafür und so weiter?‘ Also es war dann schon so ein Findungsprozess. (QM, B9, Abs. 33).

Wie das aufgeführte Zitat verdeutlicht, wurde die *Ansprache der verschiedenen Teilgruppen status- und anlassbezogen entweder durch die Hochschulleitungen oder die Verantwortlichen für QM* durchgeführt.

Als Gesamtverantwortliche für das Veränderungsprojekt Systemakkreditierung konzentrierten die *Hochschulleitungen* ihre Kommunikationsbemühungen in allen Prozessphasen vorrangig auf die *Fakultäts- und Studiengangseleitungen sowie auf Mitglieder der Gremien und Beiräte* als zentrale Kommunikationspartner_innen. Dabei setzten die Hochschulleitungen – zum Beispiel zur Vorbeugung von potentiellen Widerständen – ihre Rolle als Kolleg_in und die eigene Perspektive als Lehrperson ein, um ihre Kolleg_innen auf Augenhöhe zu adressieren (siehe Kapitel 9.5.1). Bei der Ansprache setzten die Hochschulleitungen darüber hinaus anlassbezogen unterschiedliche Gesprächsstile ein und verhielten sich im Rahmen von kommunikativen Aushandlungsprozessen größtenteils moderierend, wie im folgenden Zitat

aus der Perspektive eines Experten aus dem Bereich QM beschrieben wird:

Sie hört natürlich rein, aber sie hat natürlich auch ihre Meinung. Und sie weiß auch, wo sie hin will, wenn sie eine Sitzung beginnt. Wenn sie da nicht HINKOMMT, dann kann sie da auch Abweichungen verkraften, aber sie weiß eigentlich schon ihre Linie. Und hat ihre Vorgaben und ja. Und pflegt dann mit unterschiedlichen Fakultäten unterschiedliche Kommunikationsstile, weil sie auch weiß WIE sie wo ankommt. Ich meine, wenn sie in der großen Runde sitzt natürlich, dann ist sie da sehr stark MODERIEREND. Aber eben auch mit Vorschlägen immer. Also sie schlägt was vor und dann können alle ihre Meinung äußern und dann wird auch MITEINANDER argumentiert und abgewogen. (QM, B13, Abs. 102).

Wie im oben aufgeführten Zitat bereits angedeutet, begaben sich die Hochschulleitungen im Rahmen solcher Gesprächssettings häufig in die *Rollen der Vermittlung und Moderation* (siehe Kapitel 9.5.1), wobei sie schwerpunktmäßig moderierend tätig waren. Dabei bestand für die Hochschulleitungen die Herausforderung, das Spannungsfeld, welches sich zwischen dem Durchsetzen der eigenen Argumentationslinie und der Bewahrung einer Offenheit für die Perspektiven der Gesprächspartner bewegte, auszubalancieren:

Aber zu gucken, dass überhaupt was passiert und dass es in die vernünftige Richtung geht, also so eine MITTLERROLLE ist das eigentlich, ja. Auf der einen Seite muss man sich selber klarmachen: Was will ich? Man muss eine eigene Strategie haben, man darf aber jetzt nicht die einfach überstülpen. Und ich bin ja keine Studiengangleitung, ja? Ich kenne auch die Probleme der Studiengangleitungen kenne ich ja gar nicht so GUT. Also, was ich für mich immer wieder mich bemüht habe, war, offene Ohren zu haben und zu gucken: Woran hängt es jetzt? Was ist das Problem? Warum geht es so nicht, wie ich mir das gedacht habe? Was bremsst das jetzt aus? Wie können wir da vorgehen? Und eigentlich diese gemeinsame Diskussion. Es ist manchmal anstrengend und es dauert ewig, aber es lohnt sich. (HL, B12, Abs. 24).

Ergänzend zu dem oben aufgeführten Zitat veranschaulichen die Schilderungen der Expert_innen aus dem Bereich QM, dass der *Kommunikationsaspekt ein charakteristisches und immanentes Merkmal für das Handlungs- und Aufgabenfeld des QM* darstellt. Die Befragten erläuterten im Hinblick auf ein Anforderungsprofil von QM-Verantwortlichen, dass „Kommunikationsfähigkeit, ja, und Leute mitzu-

nehmen, ja, Projekte zu VERKAUFEN in Anführungsstrichen“ (HL, B10, Abs. 70) und damit verbundene soziale und kommunikative Kompetenzen, wie Reden und Zuhören sowie Vertrauen und Glaubwürdigkeit zu vermitteln, ebenso wichtige Fähigkeiten darstellten wie fachliche Kompetenzen:

Also ich sage mal, dass der Kommunikationsaspekt auch nach wie vor mindestens ... die Hälfte des Aufgabenbereiches und auch der Zeit in Anspruch nimmt. Mit weiteren Entwicklungen des Systems dann ... in anderen Orten und anderen Formen, aber vom Anforderungsbedarf ist das immer die HÄLFTE. Die Hälfte der QM-Arbeit ist REDEN und ZUHÖREN vor allem. ... Das heißt Instrumente oder QM-Instrumente dann auch konkret zu Ergebnissen zu führen. ... Und das wird dann auch wahrgenommen und wenn man da nicht zwischenzeitlich einfach mal konkrete Punkte hat, wird man unglaublich, also auch PERSÖNLICH unglaublich. Wenn man persönlich unglaublich ist, dann wird auch die SACHE unglaublich. (QM, B19, Abs. 22).

Im Vergleich zu den Hochschulleitungen richteten die Verantwortlichen für QM ihre Kommunikationsbemühungen in der Regel auf die operative Mitarbeitenebene im QM-System aus:

Ja, wir haben da zwei sehr zentrale Ebenen ... Und die Studiendekane diskutieren mit der [Hochschulleitung], während wir also mit den Q-Koordinatoren auf einer Ebene, auf der Umsetzungsebene, auf der Arbeitsebene eben sprechen. (QM, B13, Abs. 32).

Die enge Zusammenarbeit zwischen dem zentral angesiedelten QM und den dezentral verorteten Verantwortlichen für QM auf Ebene der Studiengänge und Fakultäten wurde von einigen Expert_innen auch als Weg gesehen, um über den Austausch von Informationen potentiellen Konflikten vorzubeugen:

Ich habe einen sehr guten Draht zu diesen ganzen QM-Beauftragten. Also ich weiß, das ist jetzt nicht formalisiert ... Also wir haben auch die monatlichen Treffen. ... Und ... oft werde ich schon vorher von denen informiert, wenn es irgendwo bald knirschen könnte oder andersrum mache ich das genauso. Ich sage auch: ‚Ich sehe hier schon was am Horizont, wenn ihr das macht mit eurer Studienordnung. Dann muss ich ja, dann kann ich ja nicht‘ (QM, B8, Abs.106).

Um als weitere Zielgruppen die Studiengangsleitungen und Studierende adressieren zu können, betonten durchgängig alle QM-Verantwortlichen die Notwendigkeit, „...die Strukturen kennen, logisch, aber

auch und vor allem die MENSCHEN KENNEN, also einfach gute BEZIEHUNGEN haben...“ (QM, B11, Abs. 34).

Insbesondere in Bezug auf die Kommunikation der Verantwortlichen für QM mit der Fakultäts- und Studiengangsebene wurden von den Expert_innen Offenheit, Wertschätzung, Anerkennung und Vernetzung als wichtige kommunikative und soziale Kompetenzen sowie Verhaltensweisen hervorgehoben:

GUTE Kontakte in der Hochschule aufbauen zu den Studiendekanen, offenes Ohr haben, ja, nicht aus der Rolle Stabstelle raus BELEHREND auftreten. Das heißt, wirklich auch zu gucken: Was machen die? Das ERNST nehmen, ja, wertschätzen, denen auch gegenüber nicht sagen: ‚Okay, wir wissen das alles besser hier als Stabstelle. Ihr müsst das jetzt so machen‘. Gucken auch, was in den Studiengängen in der Hochschule auch schon läuft, ja. Es läuft ja auch wahnsinnig viel, man weiß es ja immer nicht alles, ja. Wirklich KOMMUNIKATION, zu schauen: Was gibt es, ja? Das zusammen zu bündeln und dann probieren ... die Leute dann irgendwo dann da hinzubewegen, ja. (HL, B10 Abs. 70).

Da die zentral angesiedelten QM-Verantwortlichen organisationsstrukturell und tätigkeitsbezogen in der Regel keine direkte Verzahnung mit der Fakultäts- oder Studiengangsebene hatten, betonte der Großteil der Expert_innen aus dem Bereich QM die Wichtigkeit einer direkten und gezielten Ansprache von Lehrenden. Um Vertrauen aufzubauen und Unterstützer_innen für den QM-Ansatz zu gewinnen, wurde von einigen Expert_innen empfohlen, an die intrinsische Motivation der Lehrenden anzuknüpfen und die inhaltlich-fachliche Qualitätsentwicklung der Studiengänge als zentrale bereichsübergreifende Zielrichtung herauszustellen:

Vielleicht nicht immer unter diesen Schlagworten, wie man das akkreditierungspraktisch sieht, aber die Mehrheit der Lehrenden, denen liegt der Studiengang sehr am Herzen. Vielleicht unter unterschiedlichen Bezügen und wenn man sie da abholen kann und zeigen kann, dass in der praktischen Entwicklung bestimmter Instrumente genau dort angesetzt wird und geholfen werden KANN, indem man mehr Wissen schafft im Sinne von: Wo steht denn der Studiengang in DEM Punkt? Wie gut MACHT er das denn, was er macht? Und ... wenn man sie an diesem innerlichen Punkt abholen kann, sagen kann: ‚Genau das wollen wir auch im QM. Das wollen wir auch mit einer Systemakkreditierung erreichen‘, dann kann man da sehr viel gewinnen. Und da kann man nicht SCHNELLE Ergebnisse erreichen, sondern das sind dann mittel- und langfristige Effekte. Da kann man aber auch sehr viel Unterstützung erhalten und das ist aus meiner Sicht dann der

Punkt, in dem man seine Multiplikatoren dann GEWINNEN kann, die dann in den Fakultätssitzungen oder aber in den Kaffeerunden der Kollegen im Department sagen: ‚Das war jetzt gut. Hätte ich mir nicht vorgestellt. Die hole ich mir wieder in das Haus.‘ Und das schafft dann so auf dem Trampelpfad sehr viel Vertrauen. (QM, B19, Abs. 16).

Insbesondere in der Gestaltungs- und Konzeptionsphase sowie in der Implementierungsphase des QM-Systems (vgl. Kapitel 9.1.2) brachten solche Vor-Ort-Gespräche in den Fakultäten und Studiengängen den Veränderungsakteuren eine Klarheit über weitere Kommunikationsbedarfe und eine Zielrichtung zur weiteren Gestaltung von Kommunikationsinterventionen:

Und da waren ALLE Studiengangsverantwortlichen einer SEHR großen Fakultät versammelt und dann hat man auch eben gemerkt, wer das System noch nicht durchdrungen hat und wo mehr Aufklärungsbedarf ist und ... dass man da einfach NOCH viel mehr Kommunikationsaufwand leisten muss, aber es lohnt sich. Hoffe ich. (lächelt). (QM, B14, Abs. 154).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass von allen Veränderungsakteuren die Wichtigkeit betont wurde, mit den prozessbeteiligten Akteursgruppen regelmäßig in Kommunikation und Dialog zu treten und ausreichend zeitliche Ressourcen in Austauschprozesse zu investieren, um Verständnis und Unterstützung für das Veränderungsprojekt Systemakkreditierung zu gewinnen:

Ja, die Empfehlung, ... immer MITEINANDER sprechen, ganz WICHTIG. (lacht) IMMER WIEDER, weil, es ist immer wieder erstaunlich, wenn man denkt, man hat es doch alles schon mal erzählt. Kommunikation ist ja ein MYSTERIUM. (lacht) [...] Man muss doch sich wirklich die ZEIT nehmen und man kann eben nicht einfach anordnen: ‚Ihr macht das jetzt so oder so‘. Es muss wirklich VIEL auch ERKLÄRT werden, auch mal miteinander durchgegangen werden und das ist ZEITAUFWENDIG. Aber es bringt eine ganze Menge, also Verständnis auf BEIDEN Seiten. Und das, denke ich mal, ist wirklich das WICHTIGSTE, dass man da VIEL miteinander ins Gespräch kommt und auch auf den anderen HÖRT und nicht nur sagt: ‚Ja, so, wie wir es entwickelt haben, ist jetzt aber RICHTIG und so müsst ihr es machen‘ ... Also auch immer wieder OFFEN sein. (QM, B9, Abs. 111–113).

Die Schilderungen der Interviewpartner_innen veranschaulichen die Bandbreite des Themas, welche sich von kommunikationsstrukturel-

len Aspekten bis hin zu Handlungsorientierungen und kommunikativen Bewältigungsstrategien erstreckt.

Anhand des Datenmaterials lassen sich formelle und informelle Kommunikationsstrukturen und Kommunikationswege identifizieren, die sowohl auf organisationsstruktureller als auch auf individueller Ebene angesiedelt sind (Tabelle 5).

Tabelle 5: Formelle und informelle Kommunikationswege und -kanäle in den untersuchten Hochschulen mit Formalisierungsgrad der Kommunikation

<i>Ebene</i> <i>Art der Kommunikation</i>	Kommunikationsstrukturen der untersuchten Hochschulen	Auf individuelle Ebene ausgerichtete Kommunikationswege
Formell	Gesetzliche Hochschulgremien: <ul style="list-style-type: none"> • Hochschulrat • Senat • Gremien auf Fakultäts- und Studiengangsebene 	Zentral organisierte Formate auf verschiedenen Ebenen, u.a.: <ul style="list-style-type: none"> • Infoveranstaltungen • Workshops • Expertenforen • Offizielle Verlautbarungen in Print- und Online-Medien der Hochschule (z.B. Jahresbericht, Newsletter)
	Informelle Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsgruppen • Ausschüsse • Beiräte 	Schaffung strukturierter Gesprächsanlässe über fachlich-inhaltliche Aspekte von QM
Informell	Gesprächsrunden zur strategischen und operativen Vernetzung	Schaffung strukturierter Gesprächsanlässe über strategische/operative Aspekte von QM
	Multiplikatoren auf Ebene Fakultät/ Studiengang	Informelle Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> • Dialog im kleinen Rahmen • Einzelgespräche
	Kommunikationsmanagement: <ul style="list-style-type: none"> • Zentrale QM-Einheit • Dezentrale QM-Verantwortliche 	Aufbau und Nutzung persönlicher interner und externer Netzwerkkontakte

Quelle: Eigene Darstellung

Neben den gesetzlich verankerten Hochschulgremien wie Hochschulrat, Senat oder den Gremien auf Fakultäts- und Studiengangsebene, wurden an den Hochschulen als informelle Kommunikationsstrukturen auch Arbeitsgruppen, Ausschüsse und informelle Gesprächsrunden

den etabliert. Darüber hinaus wirkten auf informeller Ebene kommunikative Schnittstellenpersonen wie Multiplikatoren oder zentrale und dezentrale QM-Verantwortliche.

Diese formell oder informell verankerten Strukturen und Wege der Kommunikation wurden durch regelmäßig organisierte oder punktuell geschaffene Kommunikationsformate und -anlässe ergänzt, um beispielsweise durch Informationsveranstaltungen oder Workshops, weitere Prozessbeteiligte auf Ebene der Fakultät oder des Studiengangs zu erreichen. Neben der Kommunikation, die in größeren Gremien oder informellen Gesprächsrunden beispielsweise zur Entscheidungsfindung oder zur strategischen und operativen Vernetzung stattfand, nutzten die Veränderungsakteure ihre persönlichen Netzwerkkontakte, um im Rahmen von Einzelgesprächen in Dialog mit prozessbeteiligten Akteuren zu treten.

Diese im Datenmaterial identifizierten vielfältigen Formen und Wege der Kommunikation, welche nach ihrem Formalisierungsgrad unterschieden werden können, sind in Tabelle 5 zusammengefasst dargestellt.

Anhand der aufgezeigten kommunikationsstrukturellen Merkmale wird deutlich, dass die Veränderungsakteure die kommunikativen Rahmenbedingungen kontextberücksichtigend nutzten und diese bei Bedarf auch strukturell erweiterten, indem sie beispielsweise in den persönlichen Dialog mit der prozessbeteiligten Kerngruppe der Lehrenden traten (siehe Kapitel 9.3). Zudem zeigt sich anhand der empirischen Ergebnisse, dass die Veränderungsakteure über ihre Kommunikationsgewohnheiten bewusst reflektierten und eine Achtsamkeit für kontextadäquate Gesprächskonstellationen und Kommunikationsformen entwickelten (siehe Kapitel 10, Tabellen 9 bis 13). Nachdem in diesem Kapitel die Facetten des Schnittstellenthemas der Kommunikation betrachtet wurden, wird im folgenden Kapitel 9.5 der Schwerpunkt auf den Themenkomplex der Rollenbeschreibungen und Rollenkonflikte gelegt.

9.5 Rollenbeschreibungen und Rollenkonflikte

In diesem Kapitel liegt der Fokus der Betrachtung auf den Rollenselbstbeschreibungen der Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM. Anhand ausgewählter Zitate sollen die facettenreichen Rollenbilder beider Akteursgruppen vorgestellt werden, die sich im Veränderungsprozess, in Bezug auf die Verortung in der Organisation sowie in der Kommunikation und Interaktion identifizieren lassen. Um Aussagen darüber zu erhalten, wie die Befragten ihre Rollen im Verlaufe eines Systemakkreditierungsverfahren charakterisieren, wurden in den Interviews Fragen zum Aufgabenspektrum, zu eingenommenen Rollen und damit einhergehenden Erwartungen gestellt. Die Rollenbilder wurden als induktive Kategorien aus dem Datenmaterial herausgearbeitet.

Wie sich bereits in Kapitel 9.1 zeigte, stehen die Rollen, die die Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM im Verlaufe des Veränderungsprozesses einnehmen, in einem engen Zusammenhang mit den eingesetzten Interventionspraktiken.

Welche Rollen in den verschiedenen Veränderungsprozessphasen eingenommen wurden und in welchem Zusammenhang diese zu den identifizierten Interventionspraktiken stehen (vgl. Tabelle 4 in Kapitel 9.1), wird anhand Tabelle 6 noch einmal zusammengefasst.

Tabelle 6: Verortung von Rollen der Veränderungsakteure in den Veränderungsprozessphasen

<i>Phase</i> <i>Interventionen</i>	Initiierung	Konzeption / Implementierung	Konsolidierung / Weiterentwicklung
Diagnose/Analyse	∅	<u>QM</u> : Projektmanager_in	∅
Visionentwicklung / Strategische Ausrichtung	<u>HL</u> : Wegbereiter_in / Visionär_in	∅	<u>HL</u> : Strategische Verantwortliche für QM und Akkreditierung <u>QM</u> : Vernetzer_in, Berater_in, Bewerter_in
Planung /Ressourcen- Bereitstellung	<u>HL/QM</u> : Unterstützer_in	∅	∅

<i>Phase</i> <i>Interventionen</i>	Initiierung	Konzeption / Implementierung	Konsolidierung / Weiterentwicklung
Organisations- interventionen	∅	<u>HL/QM</u> : Gestalter_in QMS	<u>QM</u> : Gestalter_in QMS, Organisations- entwickler_in
Unterstützung / Kompetenz- entwicklung	<u>HL/QM</u> : Unterstützer_in	<u>HL/QM</u> : Unterstützer_in	<u>QM</u> : Unterstützer_in, Berater_in, Bewer- ter_in
Kommunikation	<u>HL</u> : Kommunikator_in <u>QM</u> : Kommunikations- manager_in	<u>HL</u> : Kommunikator_in, Vermittler_in, Mode- rator_in, Entscheider- _in, Problemlöser_in <u>QM</u> : Kommunikations- manager_in, Vermitt- ler_in, Moderator_in	<u>HL</u> : Kommunikator_in, Problemlöser_in <u>QM</u> : Kommunikati- onsmanager_in, Ver- mittler_in
Anreizgestaltung (Motivations- und Akzeptanzförderung)	∅	<u>HL/QM</u> : Motivator_in, Multiplikator_in	<u>HL/QM</u> : Motivator_in

Quelle: Eigene Darstellung

Die im Textmaterial identifizierten Rollenbilder werden mit ihren Merkmalen im Verlaufe dieses Kapitels beispielhaft betrachtet und in Kapitel 10 zusammengefasst (vgl. Tabellen 11 bis 13). Neben der Darstellung der Rollenselbstbeschreibungen werden – in Rückbezug auf soziologische und sozialpsychologische Rollentheorien (Kapitel 5) – in diesem Kapitel darüber hinaus Spannungsfelder auf Ebene der Person aufgezeigt, welche sich für die Veränderungsakteure aus den eingenommenen Rollen ergaben und teils als Rollenkonflikte zu Tage traten. Die Strukturierung der Untersuchungsergebnisse erfolgt anhand von Inter- und Intra-Rollenkonflikten sowie Person-Rolle-Konflikten, die sich in Handlungssituationen aus der Einnahme verschiedener Rollen ergaben. In diesem Zusammenhang werden dann auch die Bewältigungsstrategien beleuchtet, mit denen die Veränderungsakteure diesen inneren Spannungsverhältnissen begegneten.

In Kapitel 9.5.1 werden zunächst die Rollenselbstbeschreibungen sowie die im Datenmaterial identifizierten Rollenkonflikte von Hochschulleitungen dargelegt, bevor in einem zweiten Schritt die Rollen-

bilder und konflikte von Verantwortlichen für QM vorgestellt werden (siehe Kapitel 9.5.2).

9.5.1 Rollen und Rollenkonflikte von Hochschulleitungen

Vor dem Hintergrund, dass durch die Implementierung eines QM-Systems und die Systemakkreditierung Veränderungs- und Entwicklungsprozesse an einer Hochschule angestoßen werden, beschrieben einige Hochschulleitungen ihre Rollen als *strategische/n Wegbereiter_in* (*Visionär_in*) und *Unterstützer_in*. So war es einer Hochschulleitung wichtig, im Veränderungsprozess Sicherheit zu vermitteln, Ängste zu nehmen und Hilfsmittel bereitzustellen:

Ja, auch so ein bisschen VISIONÄR. Also ich würde es nicht sagen, dass ICH jetzt Visionär bin. Das ist jetzt nicht der Punkt. Aber ich habe so ein BILD gehabt. Ich habe immer gesagt: ‚Da möchten wir hin. Und das ist ja etwas, was vorher noch nicht da war‘. Und das erzeugt bei vielen Menschen auch Unsicherheit. Vorher wusste man, wie es ging. Man hat sich an die Programmakkreditierung auch gewöhnt, ja. Und man wusste, wie es läuft. Und jetzt kommt etwas wieder völlig NEUES und da muss man auch den Leuten dann, wie soll ich sagen, so ein bisschen die Ängste nehmen und die Hilfsmittel bereitstellen. (HL, B7, Abs. 25).

Die Expert_innen wiesen allerdings auch darauf hin, dass als Hochschulleitung das Einnehmen der Rolle Wegbereiter_in (*Visionär_in*) allein nicht ausreichend ist. Für Hochschulleitungen bestand ein tendenzieller Inter-Rollenkonflikt darin, nicht nur strategische Top-Down-Impulse einbringen zu müssen, sondern auch partizipations- und konsensorientiert in der Rolle als *Gestalter_in* den Aufbau des QM-Systems aktiv mitzugestalten und auszuhandeln. Nur so könne nach Aussage einer Hochschulleitung eine Akzeptanz bei Kollegen für das QM-System und die Systemakkreditierung erwirkt werden:

Und was ich auch festgestellt habe, ist, also nur Visionen haben und Strategie in meiner Rolle reicht NICHT. Also man muss auch wirklich im Detail manchmal rein. ... Also, weil sie irgendwie gemerkt haben, die sagt jetzt nicht nur: ‚Hier, Herr Müller, Herr Meier, machen Sie mal so‘, sondern ich habe mich wirklich mit rangesetzt und STUNDEN haben wir gesessen und uns ERSTRITTEN und die einzelnen Dinge. Und ich glaube, das ist auch so ein GEHEIMREZEPT, zumindest am ANFANG, ja. (HL, B7, Abs. 25).

Auf die Frage, wie Hochschulleitungen ihre Rolle in teilweise sehr zeitintensiven Kommunikations- und Aushandlungsprozessen beschreiben würden, wurden am häufigsten die Rollen *Kommunikator_in*, *Moderator_in*, *Vermittler_in* und *Entscheider_in* genannt. Als *Moderator_in* und *Vermittler_in* mussten sie darauf bedacht sein, ein offenes Ohr für die verschiedenen Perspektiven und Argumente der beteiligten Akteure zu haben und deren vorgebrachten Kritikpunkte und Sorgen ernst zu nehmen. Bei diesem dialog- und konsensorientierten Kommunikationsverhalten wurde darauf Wert gelegt, die eigene Meinung nicht in den Vordergrund zu stellen, sondern eine Balance zwischen den verschiedenen Perspektiven herzustellen, wie eine Hochschulleitung schilderte:

Sehr stark moderierend. Also sehr stark auch vermittelnd. Also zum einen, dass ich natürlich bestimmte Zweifel, Unbehagen von Seiten jetzt der Lehrenden und Studierenden ernst nehme. Und auf der anderen Seite auch jetzt das stärker formalistisch Vorgehende der zentralen Verwaltung verstehe, die Argumente anhöre und versuche, das wieder den Lehrenden und Studierenden klar zu machen. (HL, B16, Abs. 47).

In der Diskussion mit der Professorenschaft wurde dabei auch auf die eigenen Erfahrungen als Lehrperson zurückgegriffen, um die fachkulturell geprägten Perspektiven, Motive und Interessen der Kolleg_innen zu berücksichtigen und somit auch eventuellen Widerständen vorzubeugen, wie folgendes Zitat exemplarisch zeigt:

Also ich verstehe manchmal eher, wo ein Professoren-Kollege drüber stolpern könnte. Das sehe ich dann schon eher als jetzt ein Kollege. Das hat nichts mit schlauer oder irgendwie zu tun, das hat einfach was damit zu tun, dass ich diese Brille auf habe und ein bisschen mehr weiß, wie die Kollegen ticken. (HL, B7, Abs. 69).

Diese aufgeführten Aussagen veranschaulichen, dass die Akteure im Rollenhandeln nicht nur fundierte Inhalte sondern auch insbesondere ihre sozialen Kompetenzen wie Empathie, Beobachtung oder das Hineinversetzen in die Perspektive anderer Akteure (vgl. Krappmann 2000, Schimank 2010: 78) in die Handlungssituation mit einbrachten. In schwierigen und problematischen Kommunikationssituationen beschrieben einige Hochschulleitungen ihre vermittelnde Rolle dahingehend, dass erkannte Problemfelder direkt angesprochen sowie vorge-

brachte Argumente abgewogen wurden, um zu einer Lösung zu kommen:

Das nehme ich zumindest so wahr, ja? Also immer wieder für AKZEPTANZ zu werben, Ängste zu nehmen, Kommunikationsebenen zu schaffen, Problemfälle zu adressieren und aufzulösen. Also das ist eigentlich die Aufgabe, oder so nehme ich meine Aufgabe wahr. (HL, B15, Abs. 109).

Neben den mit einer Partizipations- und Konsensorientierung verbundenen Handlungspraktiken der Moderation, Vermittlung und Problemlösung wiesen die meisten Hochschulleitungen auf ihre Rolle als Entscheider_in hin, bei der eine Ergebnisorientierung im Fokus stand, klare Ansagen formuliert, sowie Entscheidungen eingefordert und durchgesetzt wurden, um einen Prozessfortschritt zu erzielen:

Also moderierend. Und eben auch an bestimmten Punkten, dass ich dann sage: ‚Wir können jetzt nicht endlos diskutieren. Wir müssen jetzt eine ENTSCHEIDUNG treffen. Und ich schlage das vor, meine Meinung ist die. Und das stelle ich zur Abstimmung‘. Und ich bin aber natürlich auch bereit, wenn sich das als Irrweg feststellt, dass wir das dann revidieren. (HL, B16, Abs. 49).

Die Aussagen der Hochschulleitungen über ihre Rollen als Moderator_in und Vermittler_in sowie als Entscheider_in veranschaulichen, dass Hochschulleitungen im Rahmen von kommunikativen Aushandlungsprozessen in einem Spannungsfeld agierten. Mögliche Inter-Rollenkonflikte wurden von den Akteuren vor allem dadurch abgemildert, dass sorgfältig abgewogen wurde, wann im Kommunikationsprozess welche Rolle eingenommen wird:

Ja, ich glaube meine Rolle ist, immer wieder alle ins Boot zu holen, ja? Also alle ins Boot zu holen und ermuntern und ermutigen und dann auch klare Ansagen zu machen und die auch einzufordern. Also es ist immer so ... ein Abwägen, ja? Einerseits sammeln und MITNEHMEN und unterschiedliche Perspektiven zusammenbringen, dann aber auch klare Linien setzen. [...] Aber sozusagen das Sammeln kommt vorher, sonst haben die Linien wenig Durchsetzungskraft. (HL, B15, Abs. 123–125).

Im Prozessverlauf des Systemakkreditierungsverfahrens konnten sich potentielle Inter-Rollenkonflikte auch durch einzelne Verfahrensschritte ergeben. So beschrieb eine Hochschulleitung am Beispiel der Vor-Ort-Begehung einer Gutachtergruppe die Herausforderung, ihre

Rollen als Mitglied der Hochschulleitung und als Lehrperson eines begutachteten Faches zu trennen:

Und da gab es noch mal Programmstichproben. [...] Also das war SEHR interessant. Ein bisschen schwierig war es an einer Stelle, weil da mein eigenes Fach mit betroffen war. Und DA merkte ich, das war NICHT leicht, die Rollen auseinander zu halten. (HL, B18, Abs. 17).

Als Konsequenz der Systemakkreditierung kam für die Hochschulleitungen als weitere Rollenfacette die Verantwortungsübernahme für die QS und Akkreditierung der hochschuleigenen Studiengänge hinzu. Nach Aussage einer Hochschulleitung erforderte diese Rolle der Hochschulleitungen als *strategische Verantwortliche für QS* eine neue Denk- und Handlungsweise, welche die eigenverantwortliche Einnahme einer Kontrollfunktion und ein konsequentes Handeln bei auftretenden Abweichungen von festgelegten Qualitätsstandards betraf:

Und wir MÜSSEN dieses Thema Qualitätsmanagement, Systemakkreditierung ja immer auch weiterhin im Rektorat verantworten. Wir können das NICHT nur in der Verantwortung irgendeiner Stabstelle lassen, ja. Also das ist ganz klar, das muss sein, sonst bewegt sich da niemand groß. Und die Hochschule guckt letztendlich auch immer ein bisschen auf das Rektorat, ja, wie verhalten die sich, ja? Und ERWARTEN auch, das ist, glaube ich, auch sowas, was man auch lernen muss, wenn man Prozesse dann definiert hat, dass sich dann auch INSBESONDERE die Hochschulleitung an diese Prozesse auch hält. Wir haben da ... eine VORBILD-Funktion. Und es wird sofort registriert, ja, wenn man da praktisch irgendwo abweicht. (HL, B10, Abs. 58).

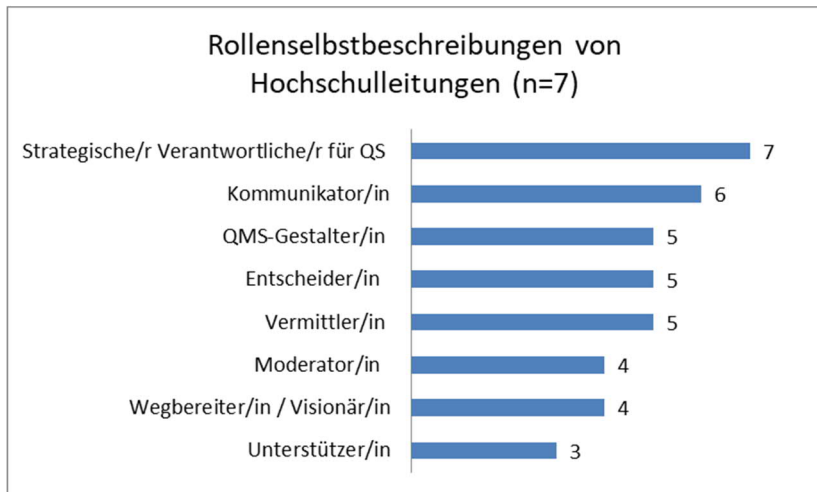
Diesbezüglich wurde von Hochschulleitungen die Wichtigkeit betont, Verantwortung für qualitätsrelevante Entscheidungen zu übernehmen und den Funktionsträgern auf Fakultätsebene Rückendeckung zu geben, wenn unangenehme Entscheidungen an Lehrende kommuniziert und durchgesetzt werden mussten, wie folgendes Zitat einer Hochschulleitung veranschaulicht:

//Und vor allen Dingen// sehen die meisten das ja selbst, dass sie dann sagen: ‚Also würde ich AUCH schrecklich gerne, aber der Kollege XY und ich weiß ja genau‘ und dann sind wir jetzt ein bisschen die Buh-Leute, das sagen wir auch immer: ‚Also dann sagen Sie einfach, die Hochschulleitung will das jetzt‘. Aber ich sage mal, es ist natürlich ein bisschen einfacher für die Hochschulleitung gewesen. (HL, B4, Abs. 145).

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln dargelegt, wurde die Wichtigkeit einer Unterstützung der Leitungspersonen auf Ebene der Fakultäten und Studiengänge nicht nur von den Hochschulleitungen, sondern ebenfalls von den Verantwortlichen für QM erkannt. Die Veränderungsakteure organisierten vor diesem Hintergrund beispielsweise Unterstützungsangebote oder Informations- und Kommunikationsinterventionen, um insbesondere die Studiengangsleitungen bei der Umsetzung von QM-Maßnahmen auf Studiengangsebene zu unterstützen (siehe Kapitel 9.1, 9.3 und 9.4).

Bevor im folgenden Abschnitt die Rollenbilder der Verantwortlichen für QM dargelegt werden, fasst die folgende Abbildung 6 noch einmal zusammen, welche Rollenselbstbeschreibungen von den Hochschulleitungen am häufigsten im empirischen Datenmaterial identifiziert werden konnten:

Abbildung 6: Empirische Befunde zu Rollenbeschreibungen von Hochschulleitungen nach Häufigkeit der Nennung (n=7 Expert_innen)



Quelle: Eigene Darstellung

9.5.2 Rollen und Rollenkonflikte von QM-Verantwortlichen

Ebenso wie die Hochschulleitungen, nahmen die meisten QM-Expert_innen in kommunikativen Handlungssituationen eine Rolle als *Vermittler_in und Moderator_in* ein und beschrieben ihre Vorgehensweise als diplomatisch, vermittelnd und moderierend:

Ich habe vorhin schon mal den Begriff des Jongleurs erwähnt. Ist aber nicht ganz so schön, weil ich eigentlich niemanden durch die Luft wirbele, sondern es ist schon eine MITTLERROLLE. Also es ist, ich mache Entwürfe. Ich denke mir Dinge aus. Ich arbeite sowohl kreativ und lege sie dann eben den anderen vor und bespreche sie mit denen. Als auch, ich mache es auch andersrum und sammle erstmal, was kann eine Fakultät leisten. Was wollen wir und können wir uns zumuten. Also es ist, es ist eine Mittler- und eine Moderatorenrolle. Ja, ja. Vielleicht am Ehesten das. Eine sehr diplomatische Rolle, die mir da gegeben ist zum Teil, ja. (QM, B13, Abs. 77).

Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass sich die Zuständige für QM des Inter-Rollenkonfliktes durchaus bewusst waren, dass sie beim Aufbau des QM-Systems nicht eigenmächtig agieren können, sondern – als *Unterstützer_innen der Hochschulleitung* – am ehesten zum Ziel gekommen sind, wenn sie Partizipationsprozesse anregten, zwischen eigenem Anspruch und Umsetzungsmöglichkeiten abwogen und Top-Down-Impulse, wie z.B. zentral erarbeitete Beschlussvorlagen, mit Bottom-Up-Impulsen der Fakultäten verzahnten:

Ich glaube, wir nehmen da so ein bisschen so eine Mittelrolle ein. Also wir achten drauf, dass wir ... natürlich sozusagen die Vorgaben von der Leitungsebene einhalten und das sozusagen abfragen, das frühzeitig mit denen abstimmen. Und dann diskutieren wir jetzt nicht im luftleeren Raum mit den Fakultäten, sondern wir erarbeiten einen Vorschlag, [...]. (QM, B5, Abs. 52).

Die Aussagen der Verantwortlichen für QM weisen zudem darauf hin, dass der Kommunikationsaspekt ein charakteristisches Merkmal für das Handlungs- und Aufgabenfeld des QM darstellt. Zur Beschreibung der allgemeinen Verortung und Rolle der QM-Abteilungen in der Hochschule, wurde von den Expert_innen daher häufig auf ihre *kommunikative Schnittstellenfunktion und Vermittlerrolle* zwischen der Hochschulleitung, den Fakultäten sowie der Verwaltung und zentralen Einrichtungen verwiesen. Der Umgang mit den verschiedenen Anforderungen, Erwartungen und Bedarfen der Akteurguppen und

die damit verbundene Rolle des/der *Kommunikationsmanager_in* wurde von den Expert_innen als herausfordernd beschrieben, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

Also von UNS erwartet also zum einen diese Schnittstellenfunktion, dass wir zwischen den Fakultäten, dem Rektorat, aber auch der Verwaltung agieren. Dass wir auch für den Informationsfluss sorgen. Dass wir aber auch die, wie soll ich sagen, die Sorgen der Fakultäten mit aufnehmen. Also wir hatten anfangs sehr viele Gespräch in den Fakultäten. Und haben versucht, das System zu erläutern, was schon SCHWIERIG ist. ... [...] Akkreditieren, das sind ja zwei Paar Stiefel. Und genau, die LEGITIMATION und Lehre und Forschung sind FREI. Also wir haben ja das Grundgesetz. (Alle lachen). Also, das sind so die zwei paar EXTREME und da sehen wir uns schon in so einer Art Vermittler-, aber auch Kommunikator-Rolle. Aber das sind schon so die Erwartungen, die auch das Rektorat hat, dass wir auf die Fächer ZUGEHEN und dort noch mal ALLE mitnehmen. Oder versuchen, alle mitzunehmen. Aber auch, sagen wir mal, Aspekte aufzunehmen, was funktioniert und was funktioniert NICHT so gut. Oder wie ist die ARBEITSBELASTUNG. (QM, B17, Abs. 114–118).

An einigen Aussagen von QM-Verantwortlichen zeigt sich außerdem, dass sie nicht nur vermittelnd und unterstützend agierten, sondern auch sehr selbstbewusst ihre Rolle als aktive und impulsgebende *Gestalter_in* im Entwicklungsprozess des QM-Systems beschrieben:

Also im Grunde war ich diejenige, die gesagt hat: ‚Ich sehe hier eine Notwendigkeit und deshalb mache ich das.‘ ... Aber dass man dann persönlich Akzente setzt, dass man dann persönlich mit einem Kollegen in Kontakt tritt, dass man also persönlich bestimmte Veränderungen in Bewegung setzen kann, also dass das überhaupt möglich ist und dass sich eine Stabstelle solche Aufgaben auch vornimmt, das, glaube ich, das war dem Rektorat ursprünglich gar nicht bewusst. (QM, B2, Abs. 21).

Das aufgeführte Zitat deutet auch auf die Rolle der Verantwortlichen für QM als *Organisationsentwickler_in* hin, da sie in Unterstützung der Hochschulleitung Veränderungs- und Entwicklungsprozesse an der Hochschule angestoßen und begleitet haben. Bei der Umsetzung dieser Aufgaben war die Konfrontation mit verschiedenen Arten akademischen Widerstands (siehe Kapitel 9.2) eine sehr häufige Erfahrung der Veränderungsakteure. So schilderte eine QM-Expertin den Intra-Rollenkonflikt, dass sich im Verlauf des Systemakkreditierungsverfahrens die Wahrnehmung ihrer Rolle veränderte und sie in der

Hochschule nicht mehr als Unterstützerin wahrgenommen wurde, sondern als Veränderungsakteurin, welche die mit der Systemakkreditierung verbundenen Entwicklungsziele trotz vorhandener Widerstände durchsetzen wollte:

Also im Verfahren, also ich habe angefangen, da dachte ich noch: Die Hochschule möchte das gerne und ich helfe ihr eben dabei, ihre Ziele zu erreichen. Ja, später kam halt raus, das ist eigentlich gar nicht so und das ist halt schon WIDERSTÄNDE und wie das so ist und dass man auf einmal nicht mehr, also von der Rolle, man war nicht mehr der, die jemandem bei etwas hilft, sondern so, ich sage mal, was durchbringt, was man eigentlich nicht möchte. (QM, B8, Abs. 53).

Widerstände können im Verlauf eines Hochschulentwicklungsprozesses auch durch einen Intra-Rollenkonflikt auftreten, wenn bei der Implementierung eines hochschulweiten QM-Systems die Organisationsbereiche mit unterschiedlichen Entwicklungsständen und Haltungen in den Prozess eintreten. So schilderte ein/e QM-Expert_in, dass von Seiten der Fakultätsvertreter im Systemakkreditierungsverfahren sehr unterschiedliche Erwartungen an Unterstützung und Betreuung gestellt wurden und dass es ein konfliktreicher Balanceakt war, die divergierenden zentralen und dezentralen Interessen und Erwartungen an einen schnellen Prozessfortschritt auszubalancieren:

Die formale Rolle war ganz KLAR und die empfundene Rolle auch. Nur die waren nicht immer deckungsgleich. (lächelt). Die formale Rolle ist ganz klar gewesen als Akteur im zentralen QM. [...] Das heißt, wir sollten ja aus diesen Erfahrungen im Fachbereich auch natürlich Erfahrungen für die Entwicklung des Gesamt-QM-Systems ziehen und [...] umgekehrt die Kollegen am Fachbereich nicht auszubremsten. Auch deren Erwartung, auch Schnelligkeit zu erwarten, das war wiederum eine Erwartung, die ja umgekehrt der Rest der Universität nicht hatte. Der hatte nämlich eher eine bestimmte Erwartung auf Langsamkeit und Betreuung. Das führte dann in der wahrgenommenen Rolle zu vielen, vielen Enttäuschungen auf ALLEN Seiten. (QM, B19, Abs. 31).

In dem oben aufgeführten Zitat zeigt sich neben einem Intra-Rollenkonflikt zudem ein subjektiv empfundener Person-Rolle-Konflikt, der für den Befragten/die Befragte daraus resultierte, dass keine Vereinbarung zwischen den bestehenden Rollenerwartungen und den persönlichen Interessen und Bedürfnissen hergestellt werden konnte und Enttäuschungen bei allen Prozessbeteiligten auftraten. Die Aussage veranschaulicht darüber hinaus, dass hier eine gewisse Rollendistanz

(vgl. Krappmann 2000: 112) notwendig wurde, durch welche die Anforderungen an die eingenommenen Rollen kritisch hinterfragt werden konnten.

In erfolgskritischen kommunikativen Aushandlungsprozessen wurden von QM-Zuständigen zum Teil sehr bewusst Intra-Rollenkonflikte eingegangen, um ihrer jeweiligen Hochschulleitung Rückendeckung zu geben. Wie folgendes Zitat verdeutlicht, wurde auch durch eine strategische Rollenaufteilung, in der das zentrale QM als Antagonist und die Hochschulleitung als Protagonist auftrat, versucht, eine Abmilderung des Konfliktes zwischen Hochschulleitung und Fakultäten und die Erwirkung eines Prozessfortschrittes zu erreichen:

So, und dann hat man das mit dem damaligen Vizepräsidenten so ganz gut abgesprochen, was so unsere Rollenaufteilung in der Senatskommission angeht, also [QM] soll der Bad Cop sein und sagen hier: ‚So geht es nicht‘, dann konnte der Vizepräsident sagen: ‚Na ja, vielleicht ein bisschen‘. ... Es ging ja auch darum, Hochschulleitung und Fakultäten zu versöhnen. (QM, B8, Abs. 61).

Die organisationalen Einheiten für QM, welche im Zuge des Aufbaus des QM-Systems in der Regel neu eingerichtet wurden und durch die Systemakkreditierung ein breiteres Aufgabengebiet abdecken mussten, standen zudem vor der Aufgabe, ihre Rolle in der Hochschule zu definieren. Neben der eingangs aufgeführten Rolle als kommunikative Schnittstellenfunktion wurde dabei häufig auf die Selbstbeschreibung als *Dienstleister in* zurückgegriffen, welche r u.a. als *Berater in* den Fakultäten und Studiengängen Unterstützung und Service bietet:

Also wir verstehen uns schon eher also nicht jetzt als die Kontrolleure oder die jetzt praktisch das, was vorher Programmakkreditierung gemacht hat, dass wir jetzt diese Rolle einnehmen. So verstehen wir uns jetzt NICHT, sondern wir verstehen uns als Berater, als Hilfesteller, als tatsächlich den Studiengängen zu helfen, sich weiterzuentwickeln. [...] (...) als Dienstleister, Serviceeinrichtung, als Beratungsstelle, als Anlaufstelle für die Studiengänge, ja. (QM, B6, Abs. 39).

Die in diesem Zitat betonte Abgrenzung von Kontroll- und Beratungsaufgaben weist auf das *Spannungsfeld zwischen Kontrolle und einer zunehmenden Beratung bzw. Service* hin, in dem QM-Akteure agieren müssen. So schilderten insbesondere Verantwortliche für QM von kleineren bis mittelgroßen Hochschulen, welche alleine oder in einem

kleinen Team agierten, die Herausforderung, verschiedene Rollen gleichzeitig einnehmen müssen:

Also das Problem liegt darin, dass man verschiedene Rollen zugleich einnimmt. Also ich bin Dienstleisterin für das Haus, das heißt gemeinsam mit meinem Team mittlerweile habe ich noch Mitarbeiter. (QM, B2, Abs. 19).

Anhand des neuen Rollenbildes des/ der Dienstleister_in, der/ die für verschiedene Qualitätsaspekte im Bereich Studium und Lehre zuständig ist, lässt sich exemplarisch auch der gesellschaftspolitische Paradigmenwechsel veranschaulichen, der sich an Hochschulen durch eine Stärkung des QM abgezeichnet hat (siehe Kapitel 2). Neben der gestiegenen Bedeutung von qualitätsrelevanten Dienstleistungen in den Hochschulen zeigt sich der Paradigmenwechsel auch an der bereits dargelegten gestiegenen strategischen Verantwortungsübernahme für QM und Akkreditierung, welche die Leitungspersonen an Hochschulen betreffen:

Also pragmatisch, das, was man tut, muss PROFESSIONELL wirken. Also das finde ich schon wichtig. Die Evaluationen, die man macht, die müssen dann auch Hand und Fuß haben. Also VIEL Serviceorientierung. Ich finde also, auch wenn wir ähnlich agieren, haben wir natürlich in der Hochschule unterschiedliche Rollen und ich finde es einfach TOTAL wichtig eben wirklich, dass die Hochschulleitung ABSOLUT dahinter, davor und darüber steht, wie auch immer. [...]. (QM, B3, Abs. 112).

Diese Aussage beschreibt exemplarisch die Perspektive aller Interviewpartner_innen aus dem Bereich QM, dass die *Hochschulleitung in Bezug auf die Wahrnehmung und die Verankerung von QM in der Hochschule eine Unterstützungs- und Vorbildfunktion hat*.

Für QM-Verantwortliche konnten sich Inter-Rollenkonflikte zudem durch die Übernahme von neuen Aufgaben und Funktionen in den hochschulinternen Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung ergeben, die im Zuge der Systemakkreditierung an der Hochschule eingerichtet wurden und sowohl Beratungs- als auch Kontrollaspekte umfassten. Mit einer entsprechenden personellen Ausstattung der QM-Einheit konnte das Spannungsfeld zwischen Beratung und Kontrolle in Studiengangprüfungsverfahren abgemildert werden, indem die beteiligten Akteure die Rollen der Beratung und Bewertung auf verschiedene Personen verteilten:

Wir haben auch immer, das fand ich eigentlich ganz gut, immer so einen Rollenwechsel gehabt. Also wir haben in jedem Verfahren immer eine Beratungs- und eine Bewertungsrolle. [...] Und es war bisher schon so, dass ich meistens sozusagen diese Bewertungsrolle dann gemacht habe, also das Gutachten. Und da switchen wir jetzt alle durch. Und die Idee ist eigentlich, dass alle Leute im Team sozusagen regelmäßig alle Rollen zu den Verfahren halt durchmachen sollen, dass das System halt auch stark genug ist. (QM, B5, Abs. 26).

Die im Rahmen dieser Untersuchung erhobenen empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass auf Seiten der Zuständigen für QM ein Bewusstsein über die *Rollenpluralität* in unterschiedlichen Handlungskontexten und eine gewisse Akzeptanz der Rollenambiguität (vgl. Schimank 2010: 72) bestand, wie folgende Reflexion einer QM-Expertin veranschaulicht:

Genau. Das heißt, inzwischen bin ich mehr der, also, ist interessant, wie das so stimmt, die Rollen ändern sich eigentlich, ja, je nachdem, was man auch für Leute um sich hat. Im Moment bin ich eher die, die den Fakultäten hilft, das, was sie sich bei ihren Studiengängen denken, explizit zu machen. Also auch die denken sich ja oft was dabei. Und vielleicht in Akkreditierungssprache zu übersetzen, dass die halt sicher sind, also eher wieder der Unterstützer. (QM, B8, Abs. 69).

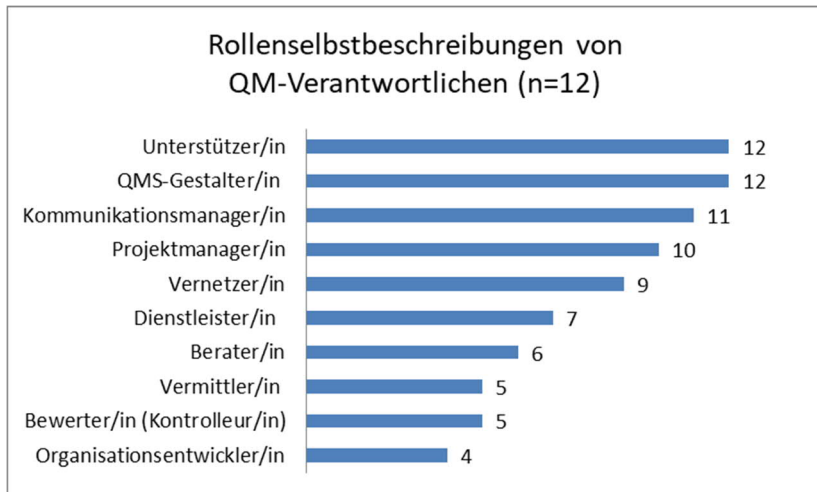
In Ergänzung zu den Rollenbildern von Hochschulleitungen, die in Abbildung 6 dargestellt wurden, fasst Abbildung 7 noch einmal abschließend die im Material identifizierten Rollenselbstbeschreibungen der Verantwortlichen für QM nach ihrer Häufigkeit gegliedert zusammen.

In diesem Kapitel wurden auf Grundlage der Selbstbeschreibungen der Interviewpartner_innen diverse Rollenbilder von Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM vorgestellt (vgl. Abbildungen 6 und 7 sowie Tabellen 11 bis 13 in Kapitel 10).

Es wird deutlich, dass im Veränderungsprozess sowohl die Hochschulleitungen als auch die Verantwortlichen für QM ähnliche Rollen einnahmen (z.B. Kommunikator_in, QMS-Gestalter_in, Unterstützer_in). Im Vergleich zu den Hochschulleitungen, die eher in der Rolle des/der Wegbereiter_in auftraten, agierten die Verantwortlichen für QM im Veränderungsprojekt eher in der Rolle des Projektkoordinators bzw. der Projektkoordinatorin ihre Rollen in der Hochschule beschrieben die Verantwortlichen für QM schwerpunktmäßig als Kom-

munikationsmanager_in, Vernetzer_in, Dienstleister_in, Bewerter_in, Berater_in und Organisationsentwickler_in.

Abbildung 7: Empirische Befunde zu Rollenbeschreibungen von QM-Verantwortlichen nach Häufigkeit der Nennung (n=12 Expert_innen)



Quelle: Eigene Darstellung

Im Hinblick auf Situationen der Kommunikation und Interaktion beschrieben sowohl die Hochschulleitungen als auch die Verantwortlichen für QM ihre Rollen als Vermittler_in und Moderator_in. In Ergänzung dazu nannten die Hochschulleitungen auch die Rolle des/der Entscheider_in, um in Aushandlungsprozessen beispielsweise eine Problemlösung oder Entscheidung herbeizuführen. Die charakteristischen Merkmale der identifizierten Rollen werden in Kapitel 10 noch einmal ausführlich dargestellt (siehe Tabellen 11 bis 13 in Kapitel 10). Vor dem Hintergrund, dass in einer komplexer gewordenen sozialen Wirklichkeit eine zunehmende Differenzierung von Rollen zu vermerken ist und Rollenkonflikte häufige Phänomene darstellen (vgl. Schimank 2010: 71), lassen sich auch die in diesem Kapitel vorgestellten empirischen Ergebnisse zu Rollenkonflikten und damit verbundenen Bewältigungsstrategien einordnen. Die folgende Tabelle 7 fasst noch einmal die Rollenkonflikte und Spannungsfelder zusammen, welche

auf Seiten der Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM – auf Grundlage der Rollenselbstbeschreibungen –im Datenmaterial identifiziert werden konnten:

Tabelle 7: Differenzierung potentieller Rollenkonflikte von Hochschulleitungen und QM-Verantwortlichen auf Grundlage der Rollenselbstbeschreibungen

Art des Rollenkonfliktes	Beobachtete Rollenkonflikte und Spannungsfelder
Inter-Rollenkonflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Moderator_in/Vermittler_in – Entscheider_in • Visionär_in – Gestalter_in QMS • Hochschulleitung/Strategische Verantwortliche für QS – Lehrperson • Berater_in – Bewerter_in/Kontrollleur_in
Intra-Rollenkonflikt	Divergierende Rollenerwartungen an Unterstützung und schnellen Prozessfortschritt
Person-Rolle-Konflikt	Persönliche Interessen und Bedürfnisse des Rollenträgers lassen sich z.B. nicht mit den o.g. Rollenerwartungen an Unterstützung und schnellen Prozessfortschritt vereinbaren

Quelle: Eigene Darstellung

Nach Darlegung der verschiedenen Herausforderungen, Spannungsfelder sowie Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien, welche die Veränderungsakteure zur Gestaltung des Veränderungsprozessgeschehens einsetzten (siehe Kapitel 9.1 bis 9.5), werden im folgenden Kapitel die wahrgenommen Effekte des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung vorgestellt.

9.6 Reflexion über Effekte des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung

In diesem Kapitel werden die Eindrücke der Expert_innen vorgestellt, die sie unmittelbar nach Abschluss der Systemakkreditierungsverfahren an ihren Hochschulen als Effekte beobachtet haben. Das Kapitel gliedert sich nach den verschiedenen strukturell-organisationalen Aspekten, welche im empirischen Datenmaterial in Bezug auf die Effekte der eingeführten Veränderungen herausgearbeitet werden konnten.

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln geschildert, wurden sowohl das Projekt zur Implementierung eines akkreditierungsfähigen QM-Systems als auch das Systemakkreditierungsverfahren selbst von den Veränderungsakteuren als „eine große Herausforderung“ (QM, B2, Abs. 32) wahrgenommen. Nach erfolgreichem Abschluss des Veränderungsprojekts war an mehreren untersuchten Hochschulen zu beobachten, dass über den Entwicklungsstand der eingeführten Veränderungen – wie z.B. die QS-Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung bzw. zur internen Akkreditierung der Studiengänge – reflektiert wurde.

In der Einnahme der Retrospektive, die sich als eine Form der reflexiven Bewältigung der erlebten Herausforderungen deuten lässt, setzten sich die Veränderungsakteure in diesem Zusammenhang auch mit Fragen nach konkreten Ergebnissen und ersten Effekten der eingeführten organisationsstrukturellen Veränderungen auseinander. Die Expert_innen wurden um ihre Einschätzung dazu gebeten, welche Anzeichen für Effekte und Wirkungszusammenhänge sie als Tendenzen nach Abschluss der Systemakkreditierung an ihren Hochschulen wahrgenommen hatten.

Da es sich bei den folgenden Beschreibungen um subjektive Eindrücke der Expert_innen und um Momentaufnahmen handelt, sind bei der Interpretation der Beschreibungen die Subjektivität der Perspektive sowie die damalige Situation an der Hochschule und der spezifische Zeitpunkt, zu dem die Aussagen getroffen worden sind, zu berücksichtigen. Die Interviews fanden durchgängig wenige Monate nach Abschluss des Verfahrens oder kurz vor der Erteilung der Systemakkreditierung statt. Die reflektierende Beschreibung der wahrgenommenen Effekte erfolgte nach Abschluss des Systemakkreditie-

rungsverfahrens im retrospektiven Vergleich und im Kontrast zur Ausgangssituation vor Eintritt in das Verfahren. Die Befragten betonten durchgängig, dass die Systemakkreditierung als Veränderungsprozess vielfältige Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen der Organisation Hochschule angestoßen hatte. Von einigen Interviewpartner_innen aus dem QM-Bereich wurde darauf hingewiesen, dass mit der Systemakkreditierung auch ganz bewusst ein Hochschulentwicklungsprozess initiiert werden sollte:

Ja, ... es muss sich eben halt eine bestimmte Qualitätskultur etablieren, damit man, sagen wir, überhaupt auf einem bestimmten Niveau diskutieren kann. Und bei uns wurde diese Entwicklung getriggert durch die Systemakkreditierung, wobei ich mir prinzipiell auch vorstellen kann, dass auch andere Wege denkbar sind. ... Bei uns hat man sich relativ SCHNELL für die Systemakkreditierung entschieden und sie hatte dann auch eine andere Funktion für das Haus. Es war nämlich keine reine Zertifizierung, sondern sie hat auch dazu beigetragen, dass das Qualitätsverständnis einfach an Tiefe gewonnen hat. ... Also die Systemakkreditierung war für uns ein Schritt in der Organisationsentwicklung, ja. Es steht und fällt natürlich immer damit, was die Hochschule eigentlich damit macht. Das ist also eine ganz wichtige Erkenntnis, ja. Das Verfahren ist ja an sich ein Zertifikat so wie der TÜV oder sonst irgendwie. Also, (...) welchen nachhaltigen Wert er für das Haus hat, das bestimmt die Hochschule selbst oder, also, das Rektorat vor allem. Das hat das Rektorat in der Hand. (QM, B2, Abs. 72).

Fallübergreifend ergibt sich aber in Bezug auf einen gezielten und bewussten Einsatz des Systemakkreditierungsverfahrens als Initialzündung und Wegbereiter für einen Organisationsentwicklungsprozess kein einheitliches und eindeutiges Bild, da einige Expert_innen auch auf den Handlungsdruck zur Akkreditierung ihrer Studiengänge hinwiesen und aus dieser Perspektive das Systemakkreditierungsverfahren als notwendige Maßnahme angesehen wurde. Bei den Schilderungen zeigte sich die Tendenz, dass die Perspektiven der Befragten schwerpunktmäßig auf den eigenen Einfluss- und Wirkungsbereich gerichtet waren, wobei die Verantwortlichen für QM eher den Blick auf Aspekte der Qualitäts- und Organisationsentwicklung richteten und die Hochschulleitungen den Fokus auf strategische Führungs- und Managementaspekte legten. Bedingt durch den Umstand, dass „...der Fokus ... durch die Systemakkreditierung mehr auf Studium und Lehre ... gerichtet wird“ (QM, B9, Abs. 45), bezogen sich die folgenden

Schilderungen schwerpunktmäßig auf Entwicklungen im Bereich Studium und Lehre.

Sowohl die Verantwortlichen für QM als auch die Hochschulleitungen beschrieben, dass durch die vielfältigen Initiativen, die mit der Einführung des QM-Systems und der Durchführung der Systemakkreditierung verbunden waren, unterschiedliche Entwicklungsimpulse gesetzt wurden. Als ein Effekt wurde geschildert, dass die neu eingeführten QM-Strukturen, Regelungen und Verfahren zu einer *Standardisierung und Vereinheitlichung von administrativen Prozessabläufen* beitragen:

Aber das ist ja nicht MEHR geworden durch die Systemakkreditierung, sondern das hat der ganze Bologna-Prozess mit sich gebracht. Also der Systemakkreditierung ist NICHT mehr Administration zuzuschreiben, sondern der Systemakkreditierung ist eigentlich zuzuschreiben, dass wir Standards haben, wie wir administrativ zu handeln haben und dass nicht jede Einheit das Rad neu erfinden muss. [...] Und ich meine, das ist natürlich, wie man so schön sagt, ein selbstlernendes System. Das muss ja immer überarbeitet werden. Also natürlich gibt es immer wieder Nachbesserungen, Veränderungen. (HL, B15, Abs. 144–148).

Die Aussage der oben zitierten Hochschulleitung veranschaulicht zudem, dass die neu eingeführten QM-Strukturen an den Hochschulen in direktem Zusammenhang mit den hochschulexternen Vorgaben standen, welche sich u.a. aus dem Bologna-Prozess ergaben (vgl. Kapitel 2). Die auch im Zuge des Bologna-Prozesses geforderte Transparenz der Leistungserbringung und QS wurde als weiterer Effekt beschrieben, der sich an den Hochschulen nach der Einführung von Akkreditierung und QM zeigte. In Bezug auf den Bereich des strategischen Hochschulmanagements wurde von einigen Expert_innen eine *stärkere interne und hochschulexterne Transparenz* von Informationen, Dokumenten und Zusammenhängen wahrgenommen, welche die Ebene der Studiengänge und somit auch das Leistungsangebot der Hochschule stärker in das Zentrum der Betrachtung rückte:

Also eine deutlich höhere TRANSPARENZ und zwar Transparenz eigentlich also erst mal so aus Management-Sicht, dass wir eigentlich eine ganz klare Übersicht haben: Wie sind die Studiengänge dokumentiert? Das war vorher nicht ganz so der Fall. Jeder hat das für sich gemacht und zum Teil, ich sage mal ganz salopp, oxidierten die Unterlagen auf irgendwelchen Rechnern von irgendwelchen Kollegen. Und wenn der dann mal in den Ruhestand ging, dann gingen die mit in

Ruhestand. ... Also wir haben jetzt natürlich eine zentrale Sammlung, haben eine zentrale Datenbank, wo wir alle aktuellen Modulbeschreibungen haben. ... Wir haben, was auch gut ist für die Außendarstellung, eine einheitliche Darstellung aller Modulbeschreibungen. (HL, B7, Abs. 59).

Das angeführte Beispiel veranschaulicht die Wirkung auf die *Transparenz der fachlichen Inhalte von Lehrveranstaltungen* durch die Einführung von Modulbeschreibungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen im Zuge der Akkreditierungsvorgaben. Ein weiterer Aspekt der gewonnenen Transparenz wurde durch die regelmäßige *Erhebung strategischer und studiengangsbezogener Kennzahlen* wahrgenommen:

Aber was sich schon verändert hat, denke ich mal, was ganz POSITIV jetzt geschätzt wird, einmal, dass man also jetzt mal ZUVERLÄSSIGE Daten bekommt. ... Und da kann man die praktisch an die Studiengänge weiterleiten, aufbereitet mit einem bestimmten Template, dass die damit auch arbeiten können. Und dann gibt es da wieder jetzt auch schon wieder, sage ich mal, Rückmeldungen: ‚Ja, wir müssten mal vielleicht andere Kennzahlen. Also die sagen uns gar nichts aus oder was bedeuten die?‘ ... Gut, hier könnten wir vielleicht noch bestimmte Dinge NACHBESSERN oder auch anders darstellen, weil, das erfährt man ja erst, indem man etwas umsetzt und nutzt. Das ist immer so. Also da passiert schon was, doch. (QM, B9, Abs. 89).

Wie das oben aufgeführte Zitat veranschaulicht auch das folgende Beispielzitat, dass die Verantwortung für Entwicklungen auf Studiengangsebene nicht allein bei den Hochschulleitungen lag, sondern als zentrale Aufgabe von Leitungspersonen auf Fakultäts- und Studiengangsebene verstanden wurde. Diese Perspektive lässt sich durch die spezifischen Rahmenbedingungen an Hochschulen und die damit verknüpfte starke Autonomie von Wissenschaftler_innen und Professor_innen (vgl. Kapitel 3) erklären, die Verantwortung für die fachlich-inhaltliche Ausgestaltung des Studiengangsangebotes trugen.

Die Aufgabe der Hochschulleitungen und ihrer unterstützenden QM-Einheiten wurde in Bezug auf das Studienangebot u.a. in der kennzahlengestützten Datenaufbereitung und in der *Bereitstellung von studiengangsbezogenen Daten gesehen, welche zur Beobachtung von Entwicklungen auf Studiengangsebene* beitrugen:

Also ich finde es auch einen ungeheuren InformationsMEHRwert, den wir da innerhalb der Hochschule bekommen. [...] Und das versuchen wir ja auch noch

auszudehnen und zu verbessern, auch den Studiengängen mehr Informationen an die Hand zu geben, dass sie einfach genauer hingucken können: Wo passiert vielleicht irgendwas im Studiengang, was man doch NICHT haben will? (HL, B12, Abs. 46–50).

Das oben aufgeführte Zitat zeigt auch, dass die Hochschulleitungen auf die Unterstützung und Verantwortungsübernahme der Funktions-träger auf Fakultäts- und Studiengangsebene angewiesen waren, um eine Weiterentwicklung auf Ebene der Studiengänge initiieren zu können. Diesbezüglich unterstützte aus Perspektive einiger Expert_innen die Einführung von QM und einer Systemakkreditierung dabei, den Dialog über die Qualität der Studiengänge und die Entwicklung der Hochschule anzuregen:

Weil man Austausch- und Transparenzeffekte provoziert – ... – die man ohne diesen äußeren Antrieb Systemakkreditierung NICHT erreicht hätte. ... QM ist nur eine Klammer von: Wir brauchen gewisse Regelmäßigkeiten. Wir haben in diesen Gremien sehr häufig Diskussionen zu uns und zu unseren Studiengängen gehabt, was gar nicht akkreditierungsrelevant wäre. Aber was Studiengangs- und Unirelevant ist, im Sinne von: ‚Wollen wir das so oder wollen wir das nicht so machen?‘ Von daher würde ich sagen ist jede Minute und jeder Euro gut investiert, den man wegen der Systemakkreditierung oder wegen dem QM investiert hat ... (QM, B19, Abs. 82).

Vor diesem Hintergrund deuten auch die Aussagen einiger Hochschulleitungen darauf hin, dass sich an den Hochschulen zunehmend eine systemische Betrachtungsweise des Studienangebotes entwickelte, die den Zusammenhang zwischen Studiengangsentwicklung und Hochschulentwicklung ins Blickfeld rückte und eine *managementorientierte Perspektive in Bezug auf die Zusammenarbeit der Hochschulleitungen mit den Leitungspersonen auf Studiengangs- und Fakultätsebene* bedeutender werden ließ:

Ja, genau, indem die Universität also zum einen ja in so einer Roadmap auch sieht, wie vielfältig die Studiengänge sind. Und das (...) eben als – wie soll ich sagen? Die Vielfalt der Studiengänge nicht nur zur Kenntnis nimmt, sondern auch überlegt: So, wie hängt das jetzt mit dem Gesamtsystem zusammen? Oder auch: Wie geht man vielleicht mit Studiengängen um, die mal nicht so gut laufen? Also an welcher Stelle sagt man dann: ‚Jetzt haben wir lange genug beobachtet. Jetzt muss man wirklich ernsthaft darüber nachdenken, ob dieser Studiengang nicht auch wieder geschlossen werden muss.‘ (...) Das sind schon sehr WICHTIGE

Lernprozesse. Also, ist auch noch mal eine andere Zusammenarbeit zwischen Fakultäten und Universitätsleitung. (HL, B18, Abs. 52).

Nach Aussage einiger Expert_innen wurden diese Entwicklungen durch die Implementierung des QM-Systems und die Einführung der Systemakkreditierung verstärkt, in deren Folge strukturell-organisationale Gesamtzusammenhänge an Bedeutung gewannen und sich die Hochschulen auch mit größerer Sorgfalt und Aufmerksamkeit mit der Qualität ihrer Studiengänge beschäftigen und auseinandersetzen mussten:

Nicht die Effekte, die die Systemakkreditierung bezweckt oder sich in ihren Kriterien auf die Schilder schreibt. ... Aber wir haben einen viel WICHTIGEREN Effekt erzielt. Wir bringen die Organisation dazu, sich ihr Produkt, den Gegenstand Studiengang unter anderen und unter vergleichbaren Perspektiven anzuschauen und das was man dann sieht, mehr oder weniger effektiv WIRKEN lassen. Ich glaube nicht, dass wir eine sehr klare Eins-zu-Eins-Kausalität reinbringen: Dieses Instrument hat diese Wirkung in allen Studiengängen oder in diesen mehr oder weniger. Wir haben eher einen organisatorischen ZUG in der Frage: Wie gehe ich mit diesem Studiengang um? Will ich ihn noch? Und warum will ich ihn NICHT? ... Das wird nicht immer den Kriterien gerecht, aber ich glaube ich etwas viel WICHTIGERES, weil es ist nämlich die Befähigung zur Organisations- und zur Studiengangsentwicklung und WENIGER die Kriterien einzuhalten und umzusetzen. (QM, B19, Abs. 78).

Durch diese *Stärkung der Perspektive auf Aspekte der Hochschul- und Studiengangsentwicklung* rückten auch Fragen der Hochschulsteuerung sowie eine strategische Ausrichtung der Hochschule und ihrer Leistungsangebote stärker in das Blickfeld der Expert_innen. Nach Einschätzung einiger Veränderungsakteure zeigte sich als ein weiterer Effekt der Systemakkreditierung, dass die Studiengangsentwicklung als ein Bestandteil der Gesamtentwicklung der Hochschule gestaltet werden konnte und auf diesem Wege die eigenverantwortliche Profilentwicklung der Hochschule unterstützt wurde:

Also diesen Prozess ... zu gestalten, dass die Studiengangsentwicklung ... ein wichtiger Teil ist der GESAMT-Entwicklung. Und dass eine Systemakkreditierung an der Universität die Möglichkeit bietet, ihre Entwicklungsprozesse SELBST zu gestalten. Also so etwas wie Beobachtung zu installieren ihrer Prozesse. Zu schauen: Wie greifen die Prozesse ineinander? Wo hakt es noch? Das ist eine GANZ große Chance für Universitäten. Da gibt es sicherlich auch so die eine oder andere Durststrecke zu überwinden. Aber das ist – was auch die Auto-

nomie der Hochschulen betrifft und die Möglichkeit ihre eigenen Profile zu gestalten – bietet die Systemakkreditierung hier VIELE Möglichkeiten. (HL, B18 Absatz 82).

Zudem zeigt sich an diesem Zitat einer Hochschulleitung, dass die hochschulextern geforderte Autonomie und Verantwortungsübernahme der Hochschulen zwar als Herausforderung, aber im Wettbewerb zwischen den Hochschulen (vgl. Kapitel 2) in der Regel auch als Chance betrachtet wurde.

Mit den Schilderungen von wahrgenommenen Effekten der Systemakkreditierung und des QM wurde von den Befragten auch mehr oder weniger explizit das Spannungsfeld umschrieben, in welchem sich das QM an Hochschulen bewegt (vgl. Kapitel 2). Von einigen Expert_innen wurde die Funktion von QM und einer Systemakkreditierung nicht nur auf Kontroll- und Qualitätssicherungsaspekte bezogen, sondern vielmehr darin gesehen, Weiterentwicklungsimpulse zu setzen und Grundlagen zu schaffen, um begründete und nachvollziehbare Entscheidungen treffen zu können und eine „Steuerung“ zu ermöglichen, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

Das war dann der Punkt, an dem sehr vielen die Augen aufgegangen sind, im Sinne von: ‚Systemakkreditierung, QM heißt: Steuerung ermöglichen.‘ Steuerung ist einfach eine ENTSCHEIDUNG, das ist nicht Kontrolle. Man kann auch eine Entscheidung GEGEN Erkenntnisse aus Evaluationen machen. Entscheidend, oder ... wichtig ist, dass diese Entscheidung BEGRÜNDET gefallen ist. Eine begründete Entscheidung ist eine Steuerung. Eine unbegründete Entscheidung ist KEINE Steuerung. Wie bringen wir die Begründetheit, das heißt das ABSICHTSVOLLE, das Vorhersehbare, in unser QM herein? Das ist die Messlatte, aus dem alles heraus dem QM sagen muss: ‚Ich helfe das zu erreichen oder nicht.‘ Und das ... in dem letzten Schritt des Kreislaufs dann die Entscheidung auch als eine GUTE Entscheidung, als eine NACHVOLLZIEHBARE Entscheidung ist. Das müssen nicht nette Entscheidungen sein. Es ist für uns ein wichtiges Kredo zu sagen: ‚Wir wollen NICHT NUR angenehme Effekte generieren. Wir wollen auch unangenehme EFFEKTE generieren. Wir suchen nicht immer nur nach den Defekten. Wir wollen auch Gutes suchen.‘ (QM, B19, Abs. 68).

Die vorherigen Aussagen der Expert_innen deuten auch ein Konfliktpotential an, welches mit einer Hochschulsteuerung und damit einhergehenden Entscheidungen verbunden ist. An einigen Beschreibungen zeigte sich, dass sowohl den Hochschulleitungen als auch den Verantwortlichen für QM die Bedeutung von Hochschulsteuerung sowie

einer strategischen Ausrichtung der Leistungsangebote bewusst war, dass diese Perspektive aber noch nicht alle Bereiche der Hochschule durchdrungen hatte. Vielmehr wurde von einigen Interviewpartner_innen wahrgenommen, dass auf Studiengangs- und Fakultätssebene die strategische Reichweite der eingeführten QM-Instrumente und -Verfahren sowie deren ernstzunehmender Einfluss auf eine Studiengangs- und Organisationsentwicklung erst langsam ins Bewusstsein rückte und erkannt wurde:

Das Problem ist eher, dass sie erst peu à peu also die Reichweite oder die Konsequenzen dieser Instrumente erkannt haben also so, ja? Also, was es eigentlich heißt, ein Studiengangskonzept aufzusetzen, ja, dass es auch ein Machtinstrument ist zum Beispiel. Nur derjenige, der es gelesen hat und der die Punkte aufgenommen hat, die ihm wichtig sind und dann verabschiedet so, der hat sozusagen den Hebel in der Hand. Das wurde erst im Laufe der Zeit erkannt. ... Aber das eigentliche Potential, das sie besitzen und die Konsequenzen, die sie haben für die Organisationsentwicklung, die wurden erst oder werden erst jetzt erkannt. Also so, das ist eher das Problem. (QM, B2, Abs. 50).

Im aufgeführten Zitat wird auch der Aspekt angedeutet, dass die höhere Transparenz in Bezug auf Kennzahlen und inhaltliche Aspekte von Studiengängen ein zweischneidiges Schwert darstellte und diese Informationen auch zu Steuerungsentscheidungen eingesetzt werden konnten, indem beispielsweise im härtesten Fall die Einstellung eines Studiengangs beschlossen wurde.

In Bezug auf die Wahrnehmung eines gestiegenen Konfliktpotentials durch die Einführung der Systemakkreditierung zeigt sich anhand der Aussagen der Hochschulleitungen und QM-Akteure kein einheitliches Bild. Vielmehr wird von den Expert_innen zwischen dem formellen Akkreditierungsverfahren und tiefgreifenden organisationsstrukturellen Veränderungsprozessen und Steuerungsentscheidungen unterschieden:

Aber ich glaube, es ist ja kein Verfahren (...), also die anderen Entwicklungsprozesse haben ja direkt sozusagen in die Fachverantwortung der Fakultäten reinregiert, sage ich mal, da zu massiven Veränderungen geführt. Die Systemakkreditierung hat nicht so ein Konfliktpotential erst mal als Verfahren. Das ist eine andere Ebene. ... Aber das ist was anderes, als wenn jemand ankommt und sagt: „Also Ihr Studienprogramm müssen wir jetzt aber mal inhaltlich ganz, ganz anders gestalten“. Also, es war jetzt nicht so konfliktgeladen. (QM, B5, Abs. 58).

Ein Potential für Konflikte wurde insbesondere durch die gestiegene Verantwortung der Hochschulleitung für die interne QS des Studiengangangebots und damit verbundene Steuerungsentscheidungen gesehen:

Ja, natürlich holt man sich zusätzliches Konfliktpotential in die Organisation rein, weil man holt sich ja neue Anlässe um Entscheidungen zu treffen rein. Das heißt, wann immer man eine Entscheidung treffen muss: ‚Will ich dieses Instrument?, Will ich diesen Studiengang so weiter führen?‘ ... Und das BIRGT natürlich Konflikte. Also ich sehe den Konflikt jetzt nicht als etwas Negatives. ... Also man sollte eher rechtzeitig einen Konflikt, das heißt eine Entscheidung, im System offensichtlich machen, damit man FRÜH eine kleine Entscheidung treffen kann, bevor man dann nachher eine große Entscheidung zu SPÄT trifft, weil dann hat man den Konflikt so oder so und man hat ihn in einer Größe, in der man ihn nachher nicht mehr gemeinverträglich lösen kann. (QM, B19, Abs. 72).

*Intensivierung einer bereichsübergreifenden
Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den
verschiedenen Ebenen der Hochschule*

Ein weiterer Effekt, der in Zusammenhang mit den eingeführten Veränderungen im Zuge des QM-Systems und der Systemakkreditierung geschildert wurde, bezog sich auf verschiedene Facetten der Kommunikation und Zusammenarbeit im Bereich Studium und Lehre. Nach Einschätzung einiger Interviewpartner_innen zeigten sich an den Hochschulen kommunikationskulturelle Veränderungen, die sich u.a. durch die bereits angedeutete Stärkung einer managementorientierten Zusammenarbeit zwischen Hochschulleitungen und Leitungspersonen auf Studiengangs- und Fakultätsebene bemerkbar machten.

Zudem wurden eine Stärkung des interdisziplinären und studiengangübergreifenden Austausches über Qualitätsaspekte und eine damit verbundene inhaltliche Ausrichtung und Zielsetzung in der Lehre wahrgenommen. Diese Effekte wurden beispielsweise in Zusammenhang mit den kritischen Auseinandersetzungen über die Vorgaben zur Systemakkreditierung und damit verbundenen kommunikativen Bemühungen zur Entwicklung eines Qualitätsverständnisses für den Bereich Studium und Lehre gebracht:

Die Effekte, die ich noch positiv spüre, ist dieser Austausch, der interdisziplinäre Austausch dadurch, dass man plötzlich als Kollege in einer Kommission ist für

Studiengänge der eigenen Hochschule, die man überhaupt gar nicht kennt, ja. ... Und dadurch ist die interne Kommunikation besser geworden. ... Und ich finde, das kann man schwer messen. Aber es spiegelt sich eigentlich so im KLIMA insgesamt wieder. ... Und dann haben wir, wie gesagt so, versuchen wir so Aktionen zu starten. Wir haben letztes Jahr den Tag der Lehre gehabt, wo wir so im Workshop-Format einen ganzen Tag über alle Leute an verschiedene Tische versucht haben zu bringen zu verschiedenen Themen, um dann auszuwerten: ‚Was verstehen WIR eigentlich unter guter Lehre?‘ ... Da haben dann auch mal so ganz, ja, wie soll ich sagen, ganz verschiedene Menschen miteinander diskutiert. [...] Also, und das sind so Dinge, da weiß ich jetzt gar nicht, ob, na ja, vielleicht hätten wir es auch gemacht. Aber durch diese Systemakkreditierung ist so eine globale Diskussion eingetreten und dann zieht das so Aktivitäten nach sich, die es so vorher nicht gegeben hat, ja. ... Aber ich habe für MICH das Gefühl, dass dieses Thema Qualität der Lehre, der Prozesse, auch das Zusammenspiel Verwaltung, Wissenschaft ist einfach mehr PRÄSENT und die Leute sehen auch den Nutzen, ja. (HL, B7, Abs. 61–63).

Neben diesen kommunikativen Effekten in Bezug auf eine Intensivierung des interdisziplinären Austausches und eine damit verbundene Erweiterung der fachkulturellen Perspektiven, wurde auch ein gestiegenes Bewusstsein für die Notwendigkeit einer bereichsübergreifenden Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Fakultäten, Studiengängen und Verwaltung wahrgenommen:

Aber wir sind ja jetzt erst dabei – weil das jetzt sozusagen der zweite Zyklus ist nach der Einrichtung im Bologna-Prozess – jetzt eben alle Studiengänge sukzessive noch mal anzuschauen. Und das (...) ist jetzt gerade, kann man sagen, erst angestoßen. ... Und da merkt man, es passiert in dieser Zeit unglaublich VIEL. (...) Und das bringt die Universität insgesamt auch noch mal anders in das Gespräch. Weil man stärker (...) schaut: Wo läuft die Kommunikation gut? Wo hakt es vielleicht auch? (...) Wo müsste man noch mal anders überlegen auch gegebenenfalls? Also insofern hat die Systemakkreditierung sehr viel angestoßen. Was, glaube ich, auch das Verhältnis (...) Verwaltung und Fächer betrifft. Also zentrale und dezentrale Ebenen. Dieses Wechselspiel. (HSL, B18, Abs. 56).

In Bezug auf kommunikationsbezogene Effekte wurde von einigen interviewten Expert_innen aus dem Bereich QM außerdem darauf aufmerksam gemacht, dass im Entwicklungsprozess des QM-Systems und bei der Gestaltung der Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung – die im Zuge der Systemakkreditierung eingeführt wurden – gezielt kommunikative Anlässe geschaffen wurden, um verschiedene Interessensgruppen in einem Gespräch über Studiengangs-

entwicklungsaspekte zusammenzubringen. Diesbezüglich lässt sich anhand des folgenden Zitates veranschaulichen, dass die Interviewpartner_innen insbesondere diejenigen Effekte von Interventionen und eingeführten QM-Strukturen als positiv und sinnvoll beschrieben, welche sie selbst mit verantwortet und gestaltet hatten. Daher ist bei der Interpretation der Aussagen zum einen die Subjektivität der Akteurperspektive und zum anderen die generelle menschliche Neigung zu Bestätigungsfehlern („*Confirmation Bias*“) und kognitiven Verzerrungen zu berücksichtigen, durch die Informationen häufig so wahrgenommen, ausgewählt und interpretiert werden, dass diese zur Bestätigung und Erfüllung der eigenen Erwartungen dienen (vgl. Wason 1968).

Im folgenden Zitat weisen die Betonung einiger Wörter und das Lachen der befragten Person auf eine gewisse Selbstironie und auf ein kritisches Bewusstsein über die eigene subjektive Wahrnehmung hin:

Also ich glaube natürlich ganz FEST da dran, dass es TOTAL was bringt, was wir machen (lachen), sonst hätte ich doch keine Lust zu. Also ich kann das jetzt nochmal auf die Verfahren beziehen, die ich gesehen habe, und das vergleichen mit den Programmakkreditierungen, die ich vorher erlebt habe. Und da merke ich einen deutlichen Unterschied. Also das mag ja so sein, wir haben vielleicht bisher einfach nur irgendwie motivierte Programmleitungen gehabt. Aber diese Idee, dass sich eine Programmleitung sozusagen EXTERNEN Support und externes Feedback einholen kann und sich auch regelmäßig diese Leute zur BERATUNG sozusagen ranholen kann, das hat, glaube ich, wirklich sehr gut funktioniert, weil die natürlich oft auch so ein bisschen alleine auf weiter Flur hier sind, auch immer Probleme haben, mal ihr Kollegium irgendwie zum Jagen zu tragen. Und diese Idee, dass die sich sozusagen Leute holen, die auch mal ihre eigenen Argumente ein bisschen stützen, aber unabhängig genug sind, auch mal zu sagen: ‚Sorry, das, was ihr da macht, das war nicht so toll‘, das setzt schon irgendwie was in Gang. Es gibt ein Verfahren dafür und eine Struktur. (QM, B5, Abs. 62).

In diesem Zitat wird auch die Einschätzung angedeutet, dass die internen Akkreditierungsverfahren und damit verbundene strukturierte Anlässe der Kommunikation einen positiven Effekt auf die inhaltliche Weiterentwicklung von Studiengängen und die hochschulinterne Kommunikation haben können, wenn diese QM-Verfahren entsprechend konzipiert und umgesetzt werden. Diese Einschätzung wird durch das folgende Zitat der befragten Person ausgeführt:

Und ich glaube, so simpel (...) kann ein gutes QM sein, dass es einfach strukturierte Anlässe bietet, dass die Leute sich endlich mal an einen Tisch setzen. Und dann sieht man halt auch so schöne Effekte, dass Konfliktlinien, die vorher so über E-Mail oder maximal über Telefon sehr einfach aufrecht zu erhalten sind, weil man sich nicht in die Position des anderen hineinversetzen muss und sobald die Leute an einem Tisch sitzen (lächeln), plötzlich in sich zusammenfallen: ‚Ach so, deswegen machen Sie das.‘ Das ist ganz spannend. (QM, B5, Abs. 62).

Die subjektiv geprägten Schilderungen und Einschätzungen zu wahrgenommenen Effekten sind Momentaufnahmen, durch welche die persönliche Haltung und damit verbundene subjektive Erklärungsmuster und Sinnkonstruktionen der Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM erkennbar werden. Vor diesem Hintergrund spiegeln die Beschreibungen vor allem die Ziele, Motive und Hoffnungen in Bezug auf die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns wieder, wie anhand folgender Aussage zu kommunikativen Effekten deutlich wird:

Aber ich habe schon den Eindruck (...) oder WILL auch den Eindruck haben, ja? Weil ich mir das zur Aufgabe mache, dass die Kommunikationsleistungen und Anstrengungen, die wir jetzt über die letzten drei Jahre unternommen haben und die auch schon länger davor vorbereitet wurden, dass die sehr wohl Wirkung zeigen, in einer systematischeren Betrachtung der Studiengänge und in einer stärkeren Etablierung einer Kultur des Austauschs über die Studiengänge. (HL, B15, Abs. 200).

Insgesamt lassen die dargelegten Schilderungen der Expert_innen vermuten, dass im Zuge der Einführung von QM und einer Systemakkreditierung an den Hochschulen ein Perspektivwechsel eingesetzt hat, in dessen Konsequenz *strukturell-organisationale Qualitätsaspekte im Bereich Studium und Lehre zunehmend an Bedeutung gewinnen* und die Aufmerksamkeit für strategische und organisationsstrukturelle Zusammenhänge gestiegen ist. Dieser *Perspektiv- bzw. Paradigmenwechsel* lässt sich in einen engen Zusammenhang mit den hochschulexternen Entwicklungen und Reformierungsprozessen auf der Makroebene bringen, auf die bereits die hochschulbezogene Governance-Forschung hingewiesen hat (vgl. Kapitel 2).

In diesem Zusammenhang zeigt sich nach Aussagen einiger Expert_innen die tendenzielle Perspektivenverschiebung im Bereich Studium und Lehre auf den Ebenen der Lehrveranstaltung, des Studiengangs und der Fakultät vor allem darin, dass die Verantwortung für

die Sicherung einer akademischen Qualität nicht mehr nur in der Hand einzelner Lehrpersonen liegt, sondern dass strukturelle Gesamtzusammenhänge an Bedeutung gewinnen:

Also an vielen Stellen – oder an den allermeisten Stellen – kann man den Kollegen ja nicht vorwerfen, dass sie sich nicht um die Lehre kümmern, das tun sie sehr wohl. Aber ich glaube, es gibt so einen, so einen Systemwandel, an manchen Stellen oder auch an vielen Stellen, dass diese Aufmerksamkeit keine Individualverantwortung ist. Also ICH bin dafür verantwortlich, dass meine Seminare gut laufen und dass meine Studierenden gut versorgt sind, sondern dass diese einzelne Veranstaltung eingepasst ist, in ein Studiengangsystem, wo ich es mit Voraussetzungen, mit Effekten zu tun habe, ja? Also diese STÄRKER SYSTEMATISCHE Betrachtungsweise ist, glaube ich, an vielen Stellen NEU. Das knirscht auch noch an vielen Stellen. (HL, B15, Abs. 200).

Einige Expert_innen beschrieben, dass diese Perspektivenverschiebung auch auf Seiten der Lehrenden, Studiengangsverantwortlichen und Fakultätsleitungen zunehmend ins Bewusstsein rückte. Mit dieser neuen und teilweise noch ungewohnten Perspektive auf die Einbettung der Lehrveranstaltung und des Studiengangs in einen gesamtinstitutionellen Kontext wurden auch neue Formen der Zusammenarbeit erforderlich, die teilweise weit über die eigene Lehrveranstaltung und den Studiengang hinausgingen:

Natürlich ist es so, Hochschulen waren ja ursprünglich Gelehrtenrepubliken, das heißt, wir haben es hier mit lauter kleinen Individualisten zu tun, ja. Und die Idee, dass auch Zusammenarbeit erforderlich ist, ja, die über die eigene Lehrveranstaltung hinausgeht, die muss sich eben mit der Zeit entwickeln. Ich glaube, wir haben jetzt mit dem ganzen QM-Aufbau und der Systemakkreditierung auch viel geschafft oder wir haben auch viel vorangebracht auf dem Feld. Aber nach wie vor ist es natürlich ein Kampf, nach wie vor, weil jeder Dozent in erster Linie seine eigenen Lehrveranstaltungen, seine eigenen Projekte so im Blick hat und der Zusammenhalt mit den Kollegen, ja, je nach Studiengang gut oder mal gut und mal nicht so gut. Also das ist unterschiedlich. Es hat sich aber wirklich sehr gebessert, muss ich sagen, sehr gebessert durch die Systemakkreditierung und auch durch verschiedene Initiativen, die wir danach hatten. Also da ist das Bewusstsein gewachsen, dass es eben nicht nur um die Leistung des Einzelnen geht, sondern durch die QM-Verfahren, die wir hier etabliert haben, dass es nicht nur um die Leistung des Einzelnen geht, sondern dass es um einen institutionellen Verband geht, ja, und dass man da zusammenarbeiten muss. (QM, B2, Abs. 48).

Wie aufgeführtes Zitat und vorherige Schilderungen der Befragten verdeutlichen, wurde die gesamtinstitutionelle Perspektive und die damit verbundenen neuen Formen der Zusammenarbeit sowohl von den Hochschulleitungen als auch von den Verantwortlichen für QM im Allgemeinen als positive Entwicklung eingeschätzt.

Die Expert_innen betonten bezüglich der Verbreitung einer solchen systemischen und integrativen Perspektive jedoch auch, dass sich an den Hochschulen noch Entwicklungs- und Anpassungsprozesse zeigten und sich zudem Akzeptanz- und Durchsetzungsprobleme bemerkbar machen konnten:

Also das ist manchmal so ein Durchsetzungsproblem, ja? Also dass die Dinge auf vielen Ebenen dann schon selbstverständlich sind, aber dann an vielen Stellen auch noch nicht wirklich angekommen sind. [...] Und dass gerade Studiengangverantwortliche, die eigentlich sich schon immer sehr stark gekümmert haben, um ihre Studiengänge, sich bevormundet fühlen. [...] Und das Gefühl haben, wieso wird meine Arbeit nicht geschätzt, ja? WIESO muss das auf einmal jemand kontrollieren? Wobei wir hier sehr stark auf einen dezentral VERANTWORTETEN Prozess setzen und weniger auf Kontrolle ..., dass wirklich den Studiengangverantwortlichen sehr viel Verantwortung überlässt.“ (HL, B15, Abs. 62–66).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich für die Expert_innen eine eindeutige Benennung wahrgenommener Effekte als schwierig gestaltete. Dies lässt sich u.a. darauf zurückführen, dass eine Komplexität der erreichten Veränderungen wahrgenommen wurde und geeignete Verfahren zur Überprüfung des Veränderungsergebnisses an den Hochschulen nur bedingt vorlagen. Zudem war es eine Herausforderung, Wirkungszusammenhänge der Effekte zu benennen und voneinander abzugrenzen, da die vielfältigen Dynamiken und Veränderungsinitiativen parallel verliefen und nicht unabhängig voneinander betrachtet werden konnten:

Im Rahmen von der ganzen Systemakkreditierung haben wir sehr VIEL intern entwickelt, seien es neue PROZESSE, seien es neue INSTRUMENTE wie z.B. Modulbeschreibungen erweitert oder verschiedene Auswertungsmasken für Studiengangprofile und Modulbeschreibungen entwickelt und aus dieser Arbeit oder aus diesen Maßnahmen gab es natürlich wieder Diskussionsbedarf oder -potential. Ich weiß nicht, dieses Potential hätte es auch gegeben, wenn wir es eingeführt hätten OHNE die Systemakkreditierung. Insofern bin ich mir nicht sicher, ob es rückgekoppelt werden kann mit der Systemakkreditierung. (QM, B1, Abs. 46).

Wie sich zudem am folgenden Zitat beispielhaft zeigt, sahen die Veränderungsakteure den Implementierungsprozess der Systemakkreditierung mit der Vergabe des Siegels des Akkreditierungsrates noch nicht als abgeschlossen an. Als abgeschlossen galt für sie allein der formale Prozess der Systemakkreditierung:

Und eigentlich ist ja Systemakkreditierung, wie sich es dann in der Praxis dann entwickelt hat, Vertrauensvorschuss, dass das vorgestellte System erfolgreich implementiert wird und dann auch wirksam wird. Weil, ich habe bis jetzt noch keine Hochschule erlebt, die mit der Systemakkreditierung ein VOLLSTÄNDIG funktionierendes Räderwerk implementiert gehabt hätte. (HL, B16, Abs. 192).

Auch aufgrund der Tatsache, dass die mit der Einführung des QM und der Systemakkreditierung verbundenen Veränderungsprozesse innerhalb der Hochschule mitunter erst lange nach Abschluss des Verfahrens Gestalt annahmen und sich daher weit über den Zeitpunkt der Siegelvergabe hinaus Effekte zeigen konnten, wurden die Schwierigkeiten einer eindeutigen Effektbeschreibung offensichtlich.

Diese Feststellungen decken sich auch mit Erkenntnissen aus der hochschulbezogenen Wirkungsforschung, welche sich größtenteils mit Effekten auseinandersetzt, die als Ergebnisse einer QS im Bereich Studium und Lehre identifiziert werden sollen (siehe Kapitel 1). Bisher lassen sich jedoch auch im noch sehr jungen Bereich der Wirkungsforschung keine eindeutigen kausalen Zusammenhänge zwischen den ergriffenen Maßnahmen und messbaren Effekten feststellen, was nicht zuletzt mit einem Mangel an eindeutigen Messkriterien zusammenhängt (vgl. Brennan/Shah 2001: 113; Harvey 2006; Stensaker 2003).

Welche Langzeitwirkungen die im Rahmen des QM und der Systemakkreditierung eingeführten neuen Verfahren und Formen der Zusammenarbeit an den untersuchten Hochschulen haben werden, bleibt abzuwarten. Es lässt sich aber festhalten, dass in den Hochschulen vielfältige Veränderungsimpulse gesetzt wurden und sich die Hochschulen auf den Weg zu einer Organisationsentwicklung begeben haben, in deren Folge die strategischen und organisationsstrukturellen Gesamtzusammenhänge im Bereich Studium und Lehre eine größere Aufmerksamkeit erfahren.

In Kapitel 9 konnten auf Grundlage der empirischen Befunde zum Veränderungsprozessgeschehen im Rahmen von Systemakkreditie-

rungsverfahren diverse Herausforderungen und Spannungsfelder identifiziert werden, welche die Veränderungsakteure – durch den Einsatz eines breiten Spektrums an Interventionen sowie kommunikativen und kontextberücksichtigenden Handlungspraktiken und Strategien – kreativ und engagiert bewältigten. Diese wesentlichen Detailergebnisse der Untersuchung werden im folgenden Kapitel noch einmal diskutiert und themenübergreifend zusammengefasst.

10. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nach erfolgter detaillierter Darstellung der empirischen Befunde in Kapitel 9 sollen in diesem Kapitel noch einmal die wesentlichen Erkenntnisse der explorativ ausgerichteten qualitativen Untersuchung zusammenfassend zur Diskussion gestellt werden, um aufzuzeigen, wie sich die zentrale Forschungsfrage beantworten lässt und welchen Beitrag diese Arbeit zum theoretischen Diskurs des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements leisten kann.

Zuvor sollen aber auch die charakteristischen Herausforderungen und Limitationen dieser empirischen und qualitativen Studie kurz erwähnt werden. So ist in Bezug auf das Untersuchungsdesign und die generalisierende fallübergreifende Darstellung der Ergebnisse anzumerken, dass aufgrund der fundierten methodischen Umsetzung und Analyse nur eine kleine Anzahl an Fällen untersucht und nur 19 Expert_innen interviewt werden konnten. Die leitfadengestützten Interviews wiesen zudem einen limitierten Zeitrahmen von durchschnittlich einer Zeitstunde auf, was sich jedoch für die Zielgruppe der Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM als ein angemessener Zeithorizont herausgestellt hat. Zur folgenden fallübergreifenden Darstellung der Untersuchungsergebnisse und der daraus gezogenen Schlussfolgerungen lässt sich ergänzend hinzufügen, dass aufgrund der Fülle des empirischen Datenmaterials und aus forschungspraktischen Gründen nur eine begrenzte Anzahl an Originalzitaten aus den Interviews verwendet und nicht alle Forschungspotentiale ausgeschöpft werden konnten. In Bezug auf die empirischen Ergebnisse ist außerdem darauf hinzuweisen, dass die Aussagen der Expert_innen nicht als objektive Fakten zu verstehen sind, sondern vielmehr als subjektive Aussagen und Momentaufnahmen, die Auskunft über die Handlungsorientierungen und Sinnkonstruktionen der Akteure geben. Mit Verweis auf diesen Umstand konnten im Rahmen der vorliegenden Studie tiefe Einblicke in die Denkweisen und Handlungspraktiken von Hochschulakteuren gewonnen werden, die nun anhand der forschungsleitenden Fragestellungen aufgezeigt werden sollen.

Die dieser Untersuchung zu Grunde liegenden Fragestellungen (siehe Kapitel 7.1) richteten den Untersuchungsfokus auf *Handlungsorientierungen* von Hochschulleitungen und Verantwortliche für Qua-

litätsmanagement sowie auf damit verbundene *Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien*, mit denen sie auftretenden *Herausforderungen* in einem Systemakkreditierungsverfahren begegneten. Zudem wurden die *Effekte*, welche in Bezug auf das Veränderungsprojekt „Systemakkreditierung“ beobachtet wurden, untersucht.

Frage 1: Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen für Veränderungsakteure, die eine Systemakkreditierung an einer Hochschule durchführen wollen?

Wie bereits in den Kapiteln 2 bis 4 dargestellt wurde, werden hohe Anforderungen an die Entwicklungsfähigkeit der Hochschulen gestellt. Zentrale Aufgabe von Entscheidungsträgern und leitungsunterstützenden Wissenschaftsmanager_innen ist daher die aktive Bewältigung und Gestaltung organisatorischer Veränderungen (vgl. Hanft 2008: 325). Die interviewten Expert_innen beschrieben diesbezüglich eine Bandbreite an Herausforderungen und Spannungsfeldern, die sie in ihren Veränderungsprojekten zu bewältigen hatten.

Die folgende zusammenfassende Aufzählung gliedert sich nach den veränderungsprozesstypischen Phasen der Initiierung, der Konzeption und Implementierung sowie der Konsolidierung, die in Kapitel 4 vorgestellt und sich zur Analyse und Strukturierung des Datenmaterials in Kapitel 9 als unterstützend erwiesen haben:

Phase der Initiierung

- Schaffung einer ersten Orientierung in Bezug auf die Veränderungsnotwendigkeit, das voraussichtliche Ausmaß des Veränderungsprozesses und auf Bewältigungsoptionen (vgl. Kapitel 9.1.1)
- Gewinnung einer realistischen Vorstellung von den externen Anforderungen zur Etablierung eines QM-Systems, zu Akkreditierungsvorgaben und zur neu eingeführten Akkreditierungsvariante der Systemakkreditierung (vgl. Kapitel 2)
- Umgang mit Handlungsdruck und Entwicklung einer Lösungsstrategie zur Akkreditierung der Studiengänge (vgl. Kapitel 2.3.2 und Kapitel 9.1.1)

- Identifikation und Berücksichtigung beteiligter bzw. betroffener Interessensgruppen im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung (vgl. Kapitel 4.1 und Kapitel 9.1.1)
- Akzeptanzgewinnung bei der Kerngruppe der Lehrenden und Legitimierung des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung durch die Erwirkung einer Zustimmung der relevanten Gremien der Hochschule als grundlegender und erfolgskritischer Verfahrensschritt (vgl. Kapitel 9.1.1).

Phasen der Gestaltung und Konzeption sowie Implementierung

- Bewältigung der Komplexität des ressourcenintensiven Veränderungsprozesses unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und aktuellen Situation an der jeweiligen Hochschule (vgl. Kapitel 3 und Kapitel 9.1.2)
- Strategische Vorbereitung und Implementierung des Paradigmenwechsels in der Hochschule parallel zum laufenden Tagsgeschäft (vgl. Kapitel 9.1.2)
- Entscheidungen über die Ausgestaltung des QM-Systems (Organisationsstruktur, Definition von Zuständigkeiten und Rollen) unter Berücksichtigung vorhandener Ressourcen und bestehender Strukturen (vgl. Kapitel 9.1.2)
- Implementierung von Qualitätsregelkreisen für den Bereich Studium und Lehre innerhalb des QM-Systems im Spannungsfeld zwischen Einhaltung gesetzlicher Vorgaben, dem Qualitätsanspruch der Hochschule und einer pragmatischen und ressourcenschonenden Etablierung und Verzahnung von QM-Prozessen und Strukturen (vgl. Kapitel 2.3 und Kapitel 9.1.2)
- Umsetzung, Kommunikation und Koordination der Verfahrensschritte des Veränderungsprojektes der Systemakkreditierung angesichts von Unwägbarkeiten im Prozessverlauf wie z.B. Widerstände (vgl. insbesondere Kapitel 9.2 sowie Kapitel 9.3, 9.4 und 9.5).

Phase der Konsolidierung / Weiterentwicklung

- Umgang mit veränderten Prozessdynamiken und Prioritätenverschiebungen gegen Ende des Veränderungsprojektes zur Systemakkreditierung (vgl. Kapitel 9.1.3)
- Unterstützung der organisationsstrukturellen Verankerung und Förderung der Akzeptanz für die neu eingeführten QM-Strukturen und -Verfahren durch kontinuierliche Prozessweiterentwicklungen (vgl. Kapitel 9.1.3)
- Übernahme neuer Aufgabenschwerpunkte und damit verbundener Verantwortungsbereiche, Zuständigkeiten und Rollen, u.a. im Hinblick auf die neu eingerichteten Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung und internen Akkreditierung der Studiengänge (vgl. Kapitel 9.5).

Diese Schilderungen der Akteure veranschaulichen im Hinblick auf die in Kapitel 2 dargelegten Anforderungen an QM und Akkreditierung, dass sich die Veränderungsakteure im Rahmen des Veränderungsprojektes zur Systemakkreditierung intensiv mit den externen Vorgaben auseinandersetzen und schwerpunktmäßig mit einer hochschuladäquaten Umsetzung und Verankerung der Vorgaben gefordert waren. Zudem weisen die in Kapitel 3 beschriebenen spezifischen organisationalen Rahmenbedingungen an Hochschulen sowie die Ausführungen zur Komplexität und Dynamik von Veränderungsprozessen (siehe Kapitel 4) auf das potentielle Auftreten von Widerständen in Veränderungsprojekten an Hochschulen hin.

Diesbezüglich belegen auch die empirischen Ergebnisse dieser Studie, dass die Veränderungsakteure bei der Implementierung des QM-Systems und dem Einsatz von Interventionen zur Gestaltung des Veränderungsprozesses mit verschiedenen Formen des Widerstands durch die prozessbeteiligten Lehrenden konfrontiert waren, denen verschiedene Motive zugrunde lagen (siehe Kapitel 4.2 und Kapitel 9.2). Nicht nur der Umgang mit aktiven und offenen Widerständen, sondern insbesondere auch die Identifizierung von passiven, subtilen und mehrdeutigen Widerstandspotentialen wurden von allen Veränderungsakteuren als herausfordernd beschrieben.

Die folgende Tabelle 8 fasst noch einmal die im Datenmaterial identifizierten Widerstandsformen und damit zusammenhängende

Reaktionen und Motive von prozessbeteiligten Akteuren (insbesondere Lehrenden) zusammen:

Tabelle 8: Formen von Widerständen, wahrgenommenen Reaktionen und Motiven von prozessbeteiligten Akteuren (insbesondere der Kerngruppe der Lehrenden) im Veränderungsprozess

Formen des Widerstands	Wahrgenommene Reaktionen von Akteuren	Wahrgenommene Motive von Akteuren
Aktiver / Offensichtlicher Widerstand	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kritik an der Sinnhaftigkeit von QM und Akkreditierung</i> mit Verweis auf die grundgesetzlich verankerte Freiheit von Lehre und Studium als Gegenpol zu wahrgenommener Kontrolle und Bürokratisierung • <i>Verweigerung von Zustimmung</i> in Entscheidungsprozessen • <i>Fachkulturell geprägte Formen</i> der Diskussionskultur und des Widerstands (rational-pragmatisch vs. emotional) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Skeptische Grundhaltung gegenüber Modernisierungs- und Reformversuchen</i>, QM sowie hochschulexternen Management- und Steuerungskonzepten • Bestrebung zur <i>Verteidigung eines akademischen Wertekanons</i> • Verhinderung von unerwünschten Entscheidungen • <i>Einbringung der fachkulturell geprägten Perspektive</i>
Passiver / Subtiler Widerstand	<ul style="list-style-type: none"> • Ablehnung • <i>Fehlende Bereitschaft zur Mitarbeit</i> • Defensive und ausweichende Haltung • Rückzug • <i>Verzögerte Umsetzung von QM-Vorgaben</i> • Handlungspragmatische Erfüllung von Vorgaben/Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Resignation, innere Verweigerungshaltung • Versuch, äußere Einflüsse und Anforderungen auf das eigene Tätigkeitsfeld zu reduzieren • <i>Priorisierung von Aufgaben auf Grundlage akademischer Werte ("Agenda Setting")</i> • Pragmatismus, Abfinden mit den Gegebenheiten
Mehrdeutiger / Nicht-intendierter Widerstand	<ul style="list-style-type: none"> • Reaktionen schwer zu benennen aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hohe Interpretationsleistung, Kontextwissen und Beziehungsarbeit notwendig</i>, um Motive (z.B. Umgang mit hoher Arbeitsbelastung) zu ergründen

Quelle: Eigene Darstellung

Im Hinblick auf die in Kapitel 4 und in Kapitel 5 dargelegten theoretischen Perspektiven auf soziales Handeln und auf akademischen Widerstand veranschaulichen die empirischen Ergebnisse des Kapitels 9.2, dass sich im handelnden Zusammenwirken und auf der Grundlage von Zuschreibungs- und Deutungsprozessen bei allen prozessbeteiligten Akteuren Vorstellungen von Widerstandsformen und -motiven entwickelt hatten.

Insbesondere die in Kapitel 9.2 vorgestellten offensichtlichen und in der Regel spontan auftretenden Widerstände von prozessbeteiligten Akteuren dienten als Orientierung für die Ausrichtung der weiteren Handlungsschritte im Veränderungsprozess und machten eine schnelle Reaktion der Veränderungsakteure in der Konfliktsituation erforderlich. Für die Veränderungsakteure bestand in solchen Situationen die Herausforderung darin, die Auslöser und Hintergründe für die wahrgenommenen Widerstände zu erfassen und einzuschätzen, welche Auswirkungen die Widerstände auf den gesamten Prozessverlauf haben würden. Dabei waren die Veränderungsakteure auf ihr erworbenes Kontext- und Organisationswissen angewiesen, um derartige Reflexionen und Einschätzungen vornehmen zu können.

Aus Forschungsperspektive des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements belegen die empirischen Ergebnisse zu Herausforderungen und Spannungsfeldern in dieser Studie nicht nur die gestiegenen Managementanforderungen im Bereich Studium und Lehre, sondern auch, dass ein professionelles Management von hochschulischen Kernaufgaben – wie zum Beispiel die Neuorganisation von Studienangeboten sowie deren Qualitätssicherung und -entwicklung – keineswegs selbstverständlich ist (vgl. Hanft 2008: 188 f. und Hanft 2013). Mit Rückbezug auf Publikationen des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements kann vielmehr auf das „Spannungsfeld als Grundparadigma des Bildungsmanagements“ (Gessler 2018: 28) verwiesen werden. Das Spannungsfeld, in dem die Veränderungsakteure in der vorliegenden Studie agieren, ergibt sich zum einen aus den externen Anforderungen an QM und Akkreditierung, die einen Paradigmenwechsel mit sich bringen und zum anderen aus den organisationalen Rahmenbedingungen an Hochschulen, welche die Umsetzung derartiger Veränderungsanforderungen erschweren. Wie die folgenden Ausführungen zu Frage 2 zeigen werden, ist das Vorgehen der Hochschulleitungen und leitungsunterstützende Wissenschaftsmanager_innen

durch ein fortwährendes „Vermittlungshandeln“ (Krüger 2016: 142) geprägt, um die verschiedenen Handlungslogiken, Widersprüchlichkeiten und Irrationalitäten aus dem Bereich der Hochschulpolitik und des Wissenschaftsbetriebs miteinander vereinbaren zu können. Das Handeln der Veränderungsakteure lässt sich dabei nicht nur durch den Einsatz von Instrumenten und Verfahren des QM sowie durch Interventionen zur Gestaltung des Veränderungsprozesses charakterisieren (vgl. Kapitel 9.1), sondern zeigt sich insbesondere auch an ihrem kontextberücksichtigenden und kommunikativen Handeln (vgl. Kapitel 9.3 und Kapitel 9.4) sowie an ihren Rollenverständnissen und der Einnahme spezifischer Rollen in unterschiedlichen Handlungskontexten (vgl. Kapitel 9.5). Zur Beantwortung der Frage 2 wird in diesem Zusammenhang auch auf die zugrundeliegenden Handlungsorientierungen eingegangen, die das Handeln der Veränderungsakteure maßgeblich beeinflussten.

Frage 2: Welche Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien werden von den Veränderungsakteuren zum Umgang mit wahrgenommenen Herausforderungen und Spannungsfeldern im Veränderungsprozessgeschehen eingesetzt und welche zugrundeliegenden Handlungsorientierungen lassen sich dabei erkennen?

Im Rahmen dieser Untersuchung konnten diverse Techniken und Werkzeuge des Veränderungsmanagements identifiziert werden, mit denen die Veränderungsakteure das Veränderungsprojekt Systemakkreditierung aktiv initiierten sowie gezielt unterstützten, koordinierten und gestalteten (siehe Kapitel 4 und Kapitel 9.1). Von den Veränderungsakteuren wurden verschiedene prozess- und diagnoseorientierte Managementansätze zur Veränderung eingesetzt (vgl. Hanft 2008: 332 ff.), durch die ein starker Fokus auf Partizipation, Kooperation und interdisziplinäre Zusammenarbeit gelegt wurde. Die Bandbreite der in den verschiedenen Prozessphasen eingesetzten Interventionspraktiken war daher sehr vielfältig und reichte von relativ einfach strukturierten Werkzeugen zur Ist-Stand-Analyse bis hin zu komplexen Organisationsinterventionen zur Förderung der Partizipation (vgl. Tabelle 4 in Kapitelfazit 9.1). Anhand der fallübergreifenden Analyse zeigte sich, dass alle Veränderungsakteure bei dem Einsatz ihrer Interventionspraktiken ihren Schwerpunkt auf die Phase der Initiierung legten und

die Wichtigkeit einer Situationsanalyse und einer fundierten Vorbereitung betonten. Nach Aussage der Expert_innen konnte auf Grundlage einer gut durchdachten Vorbereitung eine solide Basis für den Veränderungsprozess geschaffen werden. Im Rahmen dieser Vorbereitung wurde insbesondere das Ziel verfolgt, eine breite Akzeptanz bei relevanten Prozessbeteiligten herzustellen und eine Legitimation für den geplanten Veränderungsprozess zu erwirken (siehe Kapitel 9.1.1). Da die meisten untersuchten Hochschulen zum Eintritt in das Systemakkreditierungsverfahren ihr QM-System im Bereich Studium und Lehre noch nicht vollumfänglich implementiert hatten, waren – neben den Verfahrensschritten der Systemakkreditierung – die Prozessphasen der Konzeption und Implementierung vorrangig der Entwicklung von QM-Verfahren gewidmet. Insbesondere bei der Ausgestaltung der studiengangbezogenen Prüfungsverfahren, die im Zuge der Systemakkreditierung etabliert wurden, setzten die Veränderungsakteure verschiedene Formen der Kommunikation und Partizipation ein, um vor allem auch die Kerngruppe der Lehrenden in das Veränderungsgeschehen mit einzubeziehen (siehe Kapitel 9.1.2). In der Phase der Konsolidierung und Weiterentwicklung waren die Veränderungsakteure gegen Ende oder kurz nach Abschluss des Systemakkreditierungsverfahrens schwerpunktmäßig vor allem mit der Motivation von prozessbeteiligten Akteuren beschäftigt, um die vielfältigen QM-Initiativen und Aktivitäten auch weiterhin zielführend verfolgen zu können (siehe Kapitel 9.1.3).

Zur Beantwortung der Frage nach den eingesetzten Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien hat sich für diese Untersuchung die Literatur zum Veränderungsmanagement als unterstützend erwiesen, um den Blick für den gezielten Einsatz von Interventionen zu schärfen. Die Aussagen der Veränderungsakteure zur Dynamik und Komplexität des Veränderungsprozessgeschehens belegen jedoch darüber hinaus, dass der Einsatz von Instrumenten und Werkzeugen des Managements für ein zielführendes Management-Handeln im Hochschulkontext allein nicht ausreichte. Im empirischen Datenmaterial ließen sich neben dem Einsatz von Managementtechniken und Interventionen auch Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien identifizieren, die in besonderem Maße auf die soziale Interaktion im Veränderungsprozessgeschehen ausgerichtet waren. Diesbezüglich ließen sich verschiedene Facetten eines vorausschauenden und kon-

textberücksichtigenden Handelns (Kapitel 9.3), verschiedene Formen der Kommunikation (Kapitel 9.4) sowie die Einnahme und Ausgestaltung von Rollen und ein damit verbundener Umgang mit Rollenkonflikten (Kapitel 9.5) herausfiltern.

Bei allen Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien zeigte sich die Ausrichtung auf die Kerngruppe der Lehrenden und das damit zusammenhängende Bestreben der Veränderungsakteure, die Werte, Motive, Bedarfe und Bedürfnisse dieser Kerngruppe zu berücksichtigen und in das Veränderungsprozessgeschehen mit einzubeziehen. Darüber hinaus war es den Veränderungsakteuren ein Anliegen, unterschiedliche fachkulturelle Perspektiven – z.B. bei der Implementierung des QM-Systems – zu berücksichtigen und einer vorhandenen Grundskepsis gegenüber Neuerungen und Umstrukturierungsversuchen auf Seiten der Lehrenden entgegen zu wirken. Vor dem Hintergrund der bereits bei Frage 1 geschilderten Anforderungen, Herausforderungen und Spannungsfelder stellte dieses zentrale Anliegen für die Veränderungsakteure ein herausforderndes Unterfangen dar.

Die verschiedenen Situationsschilderungen der Expert_innen in den Kapiteln 9.1 bis 9.6 weisen darauf hin, dass die Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM nicht nur die hochschulexternen Anforderungen in Bezug auf QM und Akkreditierung im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung zu beachten hatten. Im Hinblick auf ein kontextberücksichtigendes und präventives Handeln war es für die Veränderungsakteure vielmehr notwendig, auch über fundierte Kenntnisse der hochschulspezifischen Gegebenheiten und sozialen Strukturen zu verfügen, um diese bewusst und kontextbezogen – beispielsweise in die konzeptionelle Ausgestaltung des QM-Systems – einfließen zu lassen. Um den Spannungsfeldern auf den verschiedenen Handlungsebenen begegnen zu können, bemühten sich die Veränderungsakteure weiterhin um eine differenzierte Wahrnehmung der organisationsstrukturellen Merkmale und der aktuellen Situation an ihren Hochschulen.

Insbesondere am Beispiel der Interaktionssituationen mit Prozessbeteiligten zeigt sich, dass sich die Veränderungsakteure auf die situationalen Rahmenbedingungen einstellten und flexible Bewältigungsstrategien einsetzen mussten. Zudem war es ihnen bei der Ausgestaltung der QM-Verfahren – welche den sensiblen Kernbereich von Studium und Lehre betrafen – besonders wichtig, transparente und

schriftlich fixierte Verfahrensregeln aufzustellen, um ein mögliches Konfliktpotential in Bezug auf Studieninhalte und Studiengangsentwicklungsaspekte einzugrenzen (siehe Kapitel 9.3).

Auf Grundlage der empirischen Erkenntnisse fasst die folgende Übersicht (Tabelle 9) noch einmal die als wesentlich identifizierten notwendigen Grundlagen für ein präventives und kontextberücksichtigendes Handeln von Veränderungsakteuren zusammen. Zudem veranschaulicht Tabelle 9 die sich daraus ergebenden Handlungsstrategien zur Gestaltung des sozialen Prozessgeschehens, welche oftmals kommunikativer Natur sind:

Tabelle 9: Strukturelle und interaktionale Strategien und Handlungspraktiken zur Prävention von Widerständen im Veränderungsprozess

Notwendige Grundlagen zur Bewältigung der Herausforderungen und zur Prävention von Spannungsfeldern	Sich aus den Grundlagen ergebende (oftmals kommunikative) Handlungsstrategien
<i>Fundierte Vorbereitung</i> durch z.B. Charakterisierung von Interessensgruppen oder des IST-Standes des QMS	Zielgruppenorientierte <i>Ansprache</i> , insbesondere der Interessensgruppe der Lehrenden; <i>Frühzeitige Identifizierung relevanter Ereignisse</i> und kritischer Situationen im Prozessverlauf
<i>Strategische Ausrichtung</i> der Hochschulleitung durch Commitment zur Verantwortung für QS und Akkreditierung	<i>Schaffung von Vertrauen</i> in die Steuerungsprozesse und Motivation von Prozessbeteiligten für den Veränderungsprozess, z.B. durch regelmäßige Informationsmaßnahmen
Organisation ausreichender personeller, zeitlicher und sonstiger <i>Ressourcen</i> zur Umsetzung und zur nachhaltigen Stabilisierung der eingeführten Veränderungen	<i>Bedarfsgerechte</i> , phasenadaptierte und effiziente <i>Nutzung vorhandener Ressourcen</i> , insbesondere beim Auftreten von Problemfeldern wie z.B. zeitliche Verzögerungen etc.
Erwerb <i>fundierter Kenntnisse</i> über <i>hochschulspezifische Gegebenheiten</i> , wie z.B. etablierte Strukturen, Zuständigkeiten, Ansprechpartner_innen, Motive und Werte der Kerngruppe der Lehrenden etc.	<i>Kontextsensible Implementierung</i> des hochschulspezifischen QMS; <i>Requirierung potentieller Unterstützer</i> bzw. Multiplikator_innen auf Ebene Fakultät/ Studiengang
Insbesondere Erwerb <i>fundierter Kenntnisse</i> über die jeweilige <i>Kommunikationsstruktur</i> und -kultur sowie fachkulturelle Spezifika	<i>Anpassung des Kommunikationsstils</i> an die hochschulspezifischen Gegebenheiten und persönlichen Befindlichkeiten der Akteure
<i>Möglichkeit struktureller Partizipation</i> (z.B. in Arbeitsgruppen, Ausschüssen, Pilotprojekten)	Kontinuierliche <i>Einbindung aller betroffenen Akteure</i> in relevante Entscheidungs- und Implementierungsprozesse

Notwendige Grundlagen zur Bewältigung der Herausforderungen und zur Prävention von Spannungsfeldern	Sich aus den Grundlagen ergebende (oftmals kommunikative) Handlungsstrategien
<i>Transparente und schriftlich fixierte Regeln und Vorgehensweisen</i> , insbesondere in hochschulinternen studiengangsbezogenen (Akreditierungs- oder Qualitätsprüfungs-) Verfahren	Reduktion von Konfliktpotential durch <i>Festlegung verbindlicher Regeln</i> und Vorgaben; <i>Schaffung einer Möglichkeit zur Konfliktbeteiligung</i> durch explizit dafür festgelegte Verfahrensweisen
<i>Unterstützung</i> durch externe Expertise bei Bedarf, z.B. durch externe Beratung zur Organisationsentwicklung	<i>Einholung neuer, externer Impulse</i> zur Weiterentwicklung interner Strukturen mit dem Potential, neue Ideen und Handlungsansätze zu generieren/integrieren

Quelle: Eigene Darstellung

Neben einer *kontextberücksichtigenden Grundhaltung* belegen die empirischen Befunde darüber hinaus, dass *Kommunikation als Handlungspraktik und Bewältigungsstrategie* für die Veränderungsakteure eine zentrale Rolle einnahm (vgl. Kapitel 9.4).

In Bezug auf das kommunikative Handeln der Veränderungsakteure wird deutlich, dass die vorhandenen Kommunikationsstrukturen an den Hochschulen kontextbezogen genutzt und bei Bedarf auch strukturell erweitert wurden, indem beispielsweise ein persönlicher Dialog mit der prozessbeteiligten Kerngruppe der Lehrenden initiiert wurde (siehe Kapitel 9.4, Tabelle 5). Zudem zeigt sich anhand der empirischen Ergebnisse, dass die Veränderungsakteure ein Bewusstsein für die vielfältigen Aspekte der Kommunikation (siehe Kapitel 5) hatten, indem sie über ihre Kommunikationsgewohnheiten reflektierten und eine Achtsamkeit für *kontextadäquate Gesprächskonstellationen und Kommunikationsformen* entwickelten. Um die Unterstützung der Prozessbeteiligten für die Implementierungsprozesse des QM-Systems und für das Veränderungsprojekt Systemakkreditierung zu gewinnen, maßen die Veränderungsakteure neben sachlich-inhaltlichen Aspekten auch dem Beziehungsaspekt zwischen den Kommunikationsbeteiligten eine wesentliche Bedeutung bei (vgl. Schulz von Thun 2008: 27f.; Watzlawick 2011: 19). Über die Sach- und Appellaspekte in der Kommunikation hinaus versuchten die Veränderungsakteure im Hinblick auf den Beziehungsaspekt insbesondere auf emotionaler Ebene zu interagieren, indem sie beispielsweise im persönlichen Gespräch ge-

meinsame akademische Werte und die angenommene intrinsische Motivation auf Seiten der Lehrenden adressierten.

Im Veränderungsprojekt Systemakkreditierung zeigt sich insbesondere, dass sich die Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM auf die fachkulturell geprägten Perspektiven der Kerngruppe der Lehrenden einstellten und ihre sozialen Kompetenzen wie z.B. Empathie, Beobachtungsgabe oder ihre Fähigkeit zum Perspektivwechsel, in die Kommunikation mit einbrachten. Um Missverständnissen und typischen Konflikten auf der Beziehungsebene vorzubeugen – die oft auf einen Mangel an Informationen oder unterschiedlichen Interpretationen von Informationen zurückgeführt werden können (vgl. Watzlawick 2011: 59) – investierten die Veränderungsakteure daher viel Zeit in diverse Kommunikationsformate und in den Dialog mit Prozessbeteiligten, um eine gemeinsame Vertrauensbasis herzustellen (vgl. Tabelle 5 in Kapitel 9.4 und Tabellen 10 und 13 in diesem Kapitel). Die Interviewaussagen veranschaulichen zudem, dass die Veränderungsakteure im Rahmen diverser Gesprächskonstellationen zum einen Diskussions- und Reflexionsprozesse über qualitätsrelevante Themen anregten, zum anderen aber auch Entscheidungsprozesse forcierten, um einen Prozessfortschritt zu erzielen.

Tabelle 10: Handlungsorientierungen von Veränderungsakteuren in der Kommunikation und Interaktion

Orientierende Prinzipien in der Kommunikation und Interaktion	Merkmale
Dialogorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppenorientierte Ansprache • Signalisierung von Gesprächsbereitschaft und Interesse (Fragen stellen) • Offenheit und Verständnis für andere Perspektiven, Interessen, Motive, Emotionen • Wertschätzung und Empathie für Gesprächspartner_innen (Zuhören, Dialog auf Augenhöhe) • Berücksichtigung von Fachexpertise und verschiedenen Perspektiven auf den Sachverhalt • Transparente Kommunikation und Berücksichtigung von Informationsbedarfen • Motivation der Gesprächspartner_innen • Herstellung einer Vertrauensbasis und Vermittlung von Glaubwürdigkeit

Orientierende Prinzipien in der Kommunikation und Interaktion	Merkmale
Diskussionsorientierung	<p>Grundmerkmale ähnlich wie bei der Dialogorientierung, jedoch zusätzlich notwendig:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Darlegung von Argumenten und Begründungszusammenhängen • Kritische fachlich-inhaltliche Auseinandersetzung mit Vor- und Nachteilen, Argumenten etc.
Konsensorientierung	<p>Kompromissfindung, um eine konsensbasierte Entscheidung zu erreichen, z.B. durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung von relevanten Interessensgruppen bei der Ausgestaltung der QM-Verfahren und -Strukturen • Berücksichtigung fachkultureller Spezifika • Berücksichtigung eines Konsensprinzips und Nutzung von Gremienstrukturen der akademischen Selbstverwaltung • Wille zum konstruktiven Umgang mit Widerständen • Herbeiführung und Umsetzung von gemeinsamen Entscheidungen sowie Problemlösungen

Quelle: Eigene Darstellung

Im Rahmen dieser Studie haben sich zur Herausarbeitung der vielschichtigen Kommunikationsaspekte aus dem empirischen Datenmaterial die in Kapitel 5 dargelegten soziologischen und sozialpsychologischen Perspektiven auf Kommunikation und soziales Handeln als sehr hilfreich erwiesen, da sie den Blick für soziale Prozessdynamiken und subtil wahrnehmbare Grundhaltungen und Handlungspraktiken in der Interaktion schärfen.

An den folgenden Darlegungen zum *Rollenhandeln der Veränderungsakteure* zeigt sich darüber hinaus jedoch auch, dass sich im komplexen und dynamischen Veränderungsprozessgeschehen und in der täglichen Handlungspraxis eine Berücksichtigung der in Tabelle 10 zusammengefassten handlungsleitenden Prinzipien als sehr herausfordernd gestaltete (vgl. auch Kapitel 9.5, Tabelle 7).

Im Hinblick auf die Rollen von Veränderungsakteuren in Veränderungsprojekten (vgl. Kapitel 4) ließ sich im Rahmen dieser Untersuchung zudem eine *Differenzierung von Rollen* auf Seiten der Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM feststellen (vgl. Kapitel 9.5, Tabelle 6 sowie Abbildungen 6 und 7). Je nach Handlungssituati-

on wurden von den Veränderungsakteuren im sozialen Interaktionsgeschehen verschiedene Rollen eingenommen, die zu wahrgenommenen Spannungsfeldern führen konnten und teilweise als Rollenkonflikte zu Tage traten (siehe Kapitel 9.5, Tabelle 7).

Die Schilderungen der Veränderungsakteure veranschaulichen drüber hinaus, dass die *kontextbezogene Einnahme bestimmter Rollen nicht nur wesentliche Handlungsorientierungen der Akteure offenbarte, sondern zugleich auch die Funktion einer individuellen Bewältigungsstrategie erfüllte*, um den inneren Spannungsverhältnissen und wahrgenommenen Rollenkonflikten zu begegnen.

Tabelle 11: Klassifizierung und Merkmale der eingenommenen Rollen von Hochschulleitungen und QM-Verantwortlichen im Veränderungsprozess

<u>Rollen im Veränderungsprozess</u>	Anforderungen / Merkmale / Aufgaben	HL	QM⁶
Wegbereiter_in / Visionär_in	<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtverantwortung für das Organisationsentwicklungsprojekt • Veränderungs- und Entwicklungsorientierung • Strategische Ausrichtung des Veränderungsprozesses • Entwicklung einer Vision/eines Ziels der Veränderung • Konkretisierung der Ziele und Vorgabe der Richtung des Veränderungsprojektes • Erwirkung einer Legitimierung für das Veränderungsprojekt • Motivation und Mobilisierung der Prozessbeteiligten 	X	
Kommunikator_in	<ul style="list-style-type: none"> • Information und Kommunikation über das Veränderungsprojekt • Einsatz diverser Kommunikationswerkzeuge • Ansprache der Zielgruppen • Nutzung formaler und informeller Kommunikationswege • Multiplikator_innen auf Fakultäts- und Studiengangsebene als weitere Unterstützer_innen gewinnen 	X	X

⁶ In den Tabellen 11 bis 13 bezieht sich die Abkürzung „QM“ auch auf Akteure, welche im Bereich QM tätig sind (QM-Stabsstelle; Beauftragte_r für QM; Leitung Stabsstelle für QM oder auch zentrale QM-Organisationseinheit)

<u>Rollen im Veränderungsprozess</u>	Anforderungen / Merkmale / Aufgaben	HL	QM⁶
Gestalter_in QMS	<ul style="list-style-type: none"> • Kontextsensible Gestaltung, Implementierung und Weiterentwicklung eines hochschulspezifischen QMS • Starke Partizipations-, Konsens- und Entwicklungsorientierung 	X	X
Unterstützer_in	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Unterstützung von Prozessbeteiligten durch Ressourcen, Dienstleistungen, Kommunikation etc. 	X	X
Projektkoordinator_in	<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtkoordination Verfahrensprozess • Umsetzung der Projektmeilensteine und Delegation • Analyse Prozessfortschritt • Sicherstellung Projektabschluss 		X

Quelle: Eigene Darstellung

Für eine differenziertere Betrachtung und Diskussion der Rollenbilder geben die Tabellen 11 bis 13 einen Überblick, in welchem Kontext- und Handlungsfeldbezug die Rollen der Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM eingenommen wurden und durch welche Merkmale und Handlungsorientierungen sich diese Rollenbilder charakterisieren ließen.

Ergänzend zur Tabelle 6, die in Kapitel 9.5 die Rollen der Veränderungsakteure in Relation zu den eingesetzten Interventionen veranschaulicht, zeigt Tabelle 11 die Rollen der Veränderungsakteure, welche in Bezug auf die Gestaltung des Veränderungsprozesses in Erscheinung traten.

Über das Veränderungsprojekt hinaus bezogen sich die Rollenbeschreibungen der Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM zudem auf ihre Verortung in der Organisation Hochschule. Mit der Systemakkreditierung kam für die Hochschulen und insbesondere für die Hochschulleitungen die Rolle des/der strategischen Verantwortlichen für QS und Akkreditierung hinzu, um die autonome Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschule gewährleisten zu können.

Tabelle 12 charakterisiert zusammenfassend die schwerpunktmäßig eingenommenen Rollen beider Veränderungsakteursgruppen:

Tabelle 12: Klassifizierung und Merkmale der eingenommenen Rollen von Hochschulleitungen und QM-Verantwortlichen in der Organisation

<u>Rollen in der Organisation</u>	<u>Anforderungen / Merkmale / Aufgaben</u>	<u>HL</u>	<u>QM</u>
Strategische Verantwortliche_r für QS	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbildfunktion • Stärkung der Hochschulautonomie / Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschule • Übernahme strategischer Eigenverantwortung für QS und interne Akkreditierungsverfahren insbesondere im Bereich Studium und Lehre 	X	
Kommunikationsmanager_in	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikative Schnittstellenfunktion zwischen Hochschulleitung, Verwaltung, Fakultäten und Studiengängen • Verantwortung für Kommunikationsplanung • Ermittlung von Informationsbedarfen • Implementierung Kommunikationsstrukturen im QMS • Etablierung diverser Kommunikationsformate 		X
Vernetzer_in	<ul style="list-style-type: none"> • Knüpfen von hochschulinternen und externen Kontakten • Weiteres Pflegen und Ausbauen dieser Beziehungen und Netzwerke • Unterstützung/Förderung interner und externer Kooperationen 		X
Dienstleister_in	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellung diverser Dienstleistungen für Fakultäten und Studiengänge (z.B. Evaluation, Berichtserstellung, Organisation von Workshops) 		X
Bewerter_in (Kontrollleur_in)	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung der Einhaltung formaler Vorgaben in hochschulinternen studiengangsorientierten Prüfungs- bzw. Akkreditierungsverfahren 		X
Berater_in	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungsleistungen für Fakultäten und Studiengänge (z.B. zu Bologna-Vorgaben, Studiengangsentwicklung) 		X

<u>Rollen in der Organisation</u>	<u>Anforderungen / Merkmale / Aufgaben</u>	<u>HL</u>	<u>QM</u>
Organisationsentwickler_in	<ul style="list-style-type: none"> • Fokussierung auf die Initiierung von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen • Kontextsensible Berücksichtigung hochschulumweltbezogener, organisationsstruktureller sowie interaktionsbezogener Zusammenhänge • Einbringung von Fachkenntnissen über Organisations- und Qualitätsentwicklung im Hinblick auf spezielle Gegebenheiten der eigenen Hochschule • Initiierung von Impulsen zur Weiterentwicklung des QMS und der Organisation 		X

Quelle: Eigene Darstellung

Im Hinblick auf verschiedene Situationen der Kommunikation und Interaktion und auf das handelnde Zusammenwirken der Hochschulakteure beschrieben sowohl die Hochschulleitungen als auch die Verantwortlichen für QM ihre Rollen als Vermittler_in und Moderator_in. In Ergänzung dazu nannten die Hochschulleitungen zudem die Rolle des/der Entscheider_in, um in Aushandlungsprozessen beispielsweise eine Problemlösung oder Entscheidung herbeizuführen (Tabelle 13).

Tabelle 13: Klassifizierung und Merkmale der eingenommenen Rollen von Hochschulleitungen und QM-Verantwortlichen in der Interaktion und Kommunikation

<u>Rollen in der Interaktion und Kommunikation</u>	<u>Anforderungen / Merkmale / Aufgaben</u>	<u>HL</u>	<u>QM</u>
Vermittler_in	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Interessensgruppen und deren Motive sowie über fachkulturelle Unterschiede • Vermittlung zwischen Hochschulleitung, Verwaltung, Fakultäten und Studiengängen in der Hochschule • Berücksichtigung von möglichst allen Interessensgruppen und Fachkulturen bei der Information und Koordination • Diplomatisches Vorgehen bei Widerständen 	X	X

<u>Rollen in der Interaktion und Kommunikation</u>	<u>Anforderungen / Merkmale / Aufgaben</u>	<u>HL</u>	<u>QM</u>
Moderator_in	<ul style="list-style-type: none"> • Dialog-, Diskurs- und Konsensorientierung • Moderation in Gesprächssituationen unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven der Prozessbeteiligten • Situatives Einschätzungs- und Einfühlungsvermögen, auch in schwierigen Gesprächssituationen • Detaillierte Kenntnisse über Interessensgruppen und deren Perspektiven, Motive und eventuelle Ängste • Förderung des gegenseitigen Verständnisses durch ergänzende Informationen und Reflexion 	X	X
Entscheider_in	<ul style="list-style-type: none"> • Herbeiführung und Umsetzung von Entscheidungen sowie Problemlösungen • Koordination von Aushandlungsprozessen zwischen beteiligten Interessensgruppen • Kompromissfähigkeit 	X	

Quelle: Eigene Darstellung

In Tabelle 13 sind die drei Rollen, die schwerpunktmäßig in Kommunikations- und Interaktionssituationen eingenommen wurden, noch einmal zusammenfassend charakterisiert.

In den aufgeführten Rollenselbstbeschreibungen der interviewten Hochschulleitungen und Zuständigen für QM spiegelt sich das *vielfältige Aufgaben- und Anforderungsspektrum* wider, mit dem Veränderungsakteure bei einem Systemakkreditierungsverfahren herausgefordert waren (vgl. Tabelle 4 in Kapitel 9.5 sowie Tabelle 11 in diesem Kapitel). Es deutet sich auf Grundlage des Datenmaterials außerdem an, dass im Laufe des Prozesses der Systemakkreditierung die Komplexität der Rollenanforderungen bzw. -bilder für die Hochschulleitungen und Zuständigen für QM stetig zunahm, da beispielsweise durch die operative Abwicklung der hochschulinternen Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung bzw. Akkreditierung auch neue Aufgaben und Rollen entstanden (vgl. Tabelle 12 in diesem Kapitel).

Im Hinblick auf die theoretischen Erkenntnisse zum Rollenhandeln aus dem Bereich der Soziologie und Sozialpsychologie zeigen auch die vorliegenden Befunde dieser Studie, dass die Veränderungsakteure

in einem Spannungsfeld agierten, da in vielen Handlungssituationen keine absolute Handlungssicherheit gegeben und ein Rollenhandeln für die Akteure häufig nicht komplikationsfrei möglich war. Das dynamische Veränderungsprozessgeschehen erforderte mehr oder weniger bewusst getroffene Entscheidungen über die Ausgestaltung von Rollen, wobei bei den interviewten Veränderungsakteuren häufig nur ein unvollständiges Wissen über die Erwartungen aller prozessbeteiligten Akteure bestand, was die Gestaltung des Rollenhandelns sehr herausfordernd machte.

Diese *Vielschichtigkeit der Rollenkonstellationen* wird unter anderem an den identifizierten Spannungsfeldern deutlich, welche sich in kommunikativen Aushandlungsprozessen insbesondere für Hochschulleitungen aus den Rollen der Moderation und Entscheidung ergaben. Auf diesen Aspekt weist auch Kleimann hin, der in seiner Forschungsarbeit zum Führungsverhalten von Hochschulleitungen eine „Komplexität, Vielseitig- und Widersprüchlichkeit der präsidialen Rolle“ (Kleimann 2016: 441) feststellte, die u.a. aus der Doppelrolle als Amtsträger und Kollege resultiert und strukturelle Rollenkonflikte mit sich bringt (vgl. Kleimann 2016: 450). In Handlungssituationen, in denen ein *Rollenkonflikt* auftrat und die Ziele der Veränderungsakteure mit den Rollenerwartungen nicht übereinstimmten bzw. sich die Akteure nicht vollständig mit ihrer Rolle identifizierten oder ein Ressourcenmangel das Ausführen und Auftreten in einer Rolle beeinträchtigte, waren die Veränderungsakteure *gefordert, ihre Handlungsspielräume auszuloten und im Rollenhandeln kreativ zu improvisieren* (vgl. Schimank 2010: 73). Konfliktpotentiale bestanden für die Veränderungsakteure auch dann, wenn die verschiedenen Bezugsgruppen ihre unterschiedlichen Erwartungen an die konkrete Ausübung einer Rolle nicht offen, sondern nur implizit und unklar formulierten. In diesem Zusammenhang wurde den betroffenen Rollenträgern nicht vollständig klar, welche Rollenzuschreibungen vorherrschten und welche konkreten Erwartungen an sie gestellt wurden.

Die empirischen Ergebnisse dieser Studie zeigen zudem, dass insbesondere bei den neu eingeführten Rollen in der Organisation wie beispielsweise der Rolle der Dienstleister_innen, die qualitätsmanagementbezogene Beratungs- und Unterstützungsleistungen anbieten, die Wahrscheinlichkeit stieg, dass QM-Verantwortliche mit widersprüch-

lichen explizit oder implizit formulierten Erwartungshaltungen von anderen Hochschulakteuren konfrontiert werden.

Ein wesentliches Spannungsfeld und latenter Rollenkonflikt, der sich in diesem Zusammenhang bei Zuständigen für QM abzeichnete, war der *Spagat zwischen Beratung und Kontrolle*, welcher beispielsweise bei den im Zuge der Systemakkreditierung neu eingeführten Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung zu Tage trat. Wenn es die Ressourcenlage ermöglichte, wurde dieses Spannungsfeld durch die Akteure dadurch entschärft, dass eine Aufteilung von Beratungs- und Bewertungsrollen auf verschiedene Personen erfolgte. Die interviewten QM-Expert_innen definierten ihre Rolle in der Hochschule fast durchgängig auch als Dienstleister_innen, welche zu verschiedenen Qualitätsaspekten im Bereich Studium und Lehre Beratungs- und Unterstützungsleistungen anboten und bei Bedarf auch zwischen Hochschulleitung und Fakultäten vermittelten (vgl. Kapitel 9.5, Abbildung 7). Anhand dieses neuen Rollenbildes lässt sich exemplarisch auch der gesellschaftspolitische Paradigmenwechsel veranschaulichen (siehe Kapitel 2), der sich an Hochschulen durch eine gestiegene Bedeutung von Steuerung und QM abzeichnet und sich zudem als *Abwendung von einer reinen Kontrolle hin zu einer Service- und Dienstleistungsorientierung* bemerkbar macht (vgl. Ditzel/ Suwal-ski 2016: 48).

In Bezug auf Bewältigungsstrategien belegen die Ergebnisse außerdem, dass von den Veränderungsakteuren in herausfordernden Interaktionssituationen viele Rollenkonflikte als selbstverständlich und notwendigerweise auftretend hingenommen wurden und sich im zeitlichen Prozessverlauf bei den Rollenhandelnden ein Verständnis darüber entwickelte, wie in unterschiedlichen Handlungssituationen konflikt erzeugende Erwartungen und damit verbundene Spannungsfelder reduziert werden konnten (vgl. Schimank 2010: 76). Darüber hinaus zeigt sich, dass die Veränderungsakteure – je nach Kontext, Zeitpunkt und Zielsetzung – teilweise sehr bewusst und strategisch verschiedene Rollen einnahmen.

Die bisherigen Ausführungen zu den forschungsleitenden Fragen 1 bis 3 veranschaulichen zum einen die vielfältigen Herausforderungen und Spannungsfelder, in denen Hochschulleitungen und leitungsunterstützende Wissenschaftsmanager_innen an Hochschulen agieren (vgl. auch Tabelle 7 und 8). Zum anderen geben die empirischen Ergebnis-

se darüber Auskunft, welche verschiedenen Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien von den Veränderungsakteuren im sozialen Prozessgeschehen eingesetzt wurden (vgl. Tabelle 9).

Anhand der Querschnittsthemen des kontextsensiblen Handelns (Kapitel 9.3), der Kommunikation (Kapitel 9.4) sowie der Einnahme und Ausgestaltung diverser Rollen (Kapitel 9.5) konnten nicht nur die Bewältigungsstrategien, sondern auch die Handlungsorientierungen und -praktiken der Veränderungsakteure differenziert herausgearbeitet werden. Auffallende Gemeinsamkeiten sind, dass sowohl die Hochschulleitungen als auch die Verantwortlichen für QM betonten, dass sie in der Interaktion mit anderen Hochschulakteuren vermittelnd, moderierend und unterstützend tätig waren, um unterschiedliche Perspektiven, Interessen und widersprüchliche Handlungslogiken im Veränderungsprozess in Einklang zu bringen (vgl. Kapitel 9.5, Abbildungen 6 und 7).

Die empirischen Befunde belegen darüber hinaus, dass die *Handlungsfelder der Unterstützung, Moderation und Vermittlung als wesentliche Merkmale* allen Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien der Veränderungsakteure zugrunde lagen (siehe Tabelle 10 und 13) und sich im Umgang mit den beschriebenen Spannungsfeldern in Form eines kontextberücksichtigenden und kommunikativen Handelns sowie in der Einnahme spezifischer Rollen zeigten (siehe Tabellen 9 sowie 11 bis 13).

Als ein Ergebnis dieser Arbeit sollen diese identifizierten Handlungsorientierungen und -praktiken der Veränderungsakteure unter dem Begriff der „*Kontextsensibilität*“ gefasst werden. Ein kontextsensibles Handeln setzt das Bewusstsein über die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Handlungskontexte voraus, in denen Hochschulleitungen und Verantwortliche für QM an ihren Hochschulen agieren. Eine Kontextsensibilität beinhaltet darüber hinaus die Anerkennung und feinfühligkeitsvolle Berücksichtigung der komplexen und teilweise widersprüchlichen Handlungsbedingungen (vgl. Ditzel/SuwalSKI 2016: 47), die neben hochschulexternen Faktoren auch organisationsstrukturelle sowie personale und interpersonale Gegebenheiten an der jeweiligen Hochschule umfassen. Speziell im Hinblick auf die Kommunikation und Interaktion mit der prozessbeteiligten Kerngruppe der Lehrenden zeigte sich die Notwendigkeit, dass sich die Veränderungsakteure besonders kontextsensibel auf die kommunikativen Rahmenbedingungen

an ihren Hochschulen einstellten und vielfältige kommunikative Bewältigungsstrategien einsetzten (siehe Kapitel 9.4).

Die empirischen Befunde zu den Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien der Veränderungsakteure lassen sich darüber hinaus im Hinblick auf eine theoretische Verortung in Bezug zu dem analytischen Konstrukt der Akteurskonstellationen von Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung setzen, welches Schimank in seinem Bezugsrahmen zur Erklärung sozialer Phänomene (vgl. Schimank 2010: 342ff.) verwendet (siehe Kapitel 5).

Als charakteristische Merkmale der Handlungsstrategien der Veränderungsakteure lassen sich unter der Akteurskonstellation der „*Beobachtung*“ die kontextsensible Wahrnehmung und das kontextanalytische Handeln der Veränderungsakteure fassen (siehe Kapitel 9.1 bis 9.4 sowie Tabelle 9). Mit der Akteurskonstellation der „*Beeinflussung*“ kann zum einen der gezielte Einsatz von Interventionen – wie z.B. eine status- und anlassbezogene Ansprache von Fakultäts- und Studiengangsleitungen oder eine Bereitstellung von Unterstützung – beschrieben werden (siehe Kapitel 9.1 und 9.4 sowie Tabellen 10 und 13 in diesem Kapitel). Zum anderen lässt sich als Beeinflussung auch die bewusste und zielgruppenorientierte Einnahme von Rollen zur Mobilisierung und Motivierung Prozessbeteiligter im Veränderungsprozess – wie z.B. das Agieren als Wegbereiter_in oder als Unterstützer_in – verstehen (siehe Kapitel 9.1 und 9.5 sowie Tabellen 11 bis 13 in diesem Kapitel). Mit der Akteurskonstellation der „*Verhandlung*“ wird die wechselseitige Beobachtung und Beeinflussung beschrieben, durch welche verbindliche Vereinbarungen zwischen den Akteuren getroffen werden, um eine Erwartungssicherheit zu erreichen. In Bezug auf eine Verhandlung zeigen die empirischen Befunde, dass die Veränderungsakteure insbesondere vermittelnde, moderierende und entscheidende Rollen einnahmen und kreativ ausgestalteten, um eine konstruktive Kommunikation und Interaktion durch eine Orientierung an Dialog, Diskussion und Konsens zu fördern (siehe Kapitel 9.2 und 9.4 sowie Tabellen 10, 12, und 13 in diesem Kapitel).

Zudem lässt sich feststellen, dass die in den Kapiteln 9.1 bis 9.5 referierten sozialen und kommunikativen Handlungspraktiken der Veränderungsakteure in einem engen Bezug zu anderen Studien zum Veränderungsmanagement an Hochschulen stehen (vgl. Kapitel 4). Diese verweisen beispielsweise darauf, dass ein Angebot an Information,

Partizipation, Anreizgestaltung und Unterstützung bei Prozessbeteiligten Verunsicherungen entgegenwirken und Widerstand vorbeugen können und dass der Einbezug prozessbeteiligter Akteure in Entscheidungsfindungs- und Aushandlungsprozesse ein nicht zu unterschätzendes Potential zur Organisationsentwicklung bieten kann (vgl. Michel 2008; Sonntag et al. 2008).

Mit Blick auf Erkenntnisse aus dem Bereich des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements belegen die empirischen Befunde dieser Studie darüber hinaus, dass angesichts der Spezifika der Bildungsorganisation Hochschule und ihrer komplexen, vieldeutigen und mitunter paradoxen Facetten nicht nur ein einzelner Managementansatz, sondern vielmehr eine Bandbreite an Managementansätzen notwendig ist, um Veränderungsprozesse an Hochschulen zu initiieren und zu gestalten (vgl. Hanft 2008: 329ff.; Kezar 2001: 113). Die empirischen Befunde untermauern diese Perspektive und belegen in Bezug auf das Postulat des „reflexiven Bildungsmanagements“ (Behrmann 2006) zudem, dass die Veränderungsakteure intensiv über ihr eigenes Managementhandeln reflektieren und nach einem auf Dialogorientierung, Partizipation und Kooperation basierenden Managementverständnis handeln mussten, um eine Balance der vielfältigen Spannungsfelder herstellen zu können.

Die reflexive Betrachtungsweise der Veränderungsakteure zeigt sich schließlich auch an den geschilderten Effekten, die in Zusammenhang mit dem Veränderungsprojekt der Systemakkreditierung als Tendenzen sichtbar wurden und im folgenden Abschnitt zusammengefasst dargestellt werden sollen.

Frage 3: Welche Effekte wurden von den Veränderungsakteuren in Folge des Veränderungsprojektes Systemakkreditierung retrospektiv wahrgenommen?

Im Gegensatz zu den forschungsleitenden Fragen 1 bis 3 stehen bei der Frage 4 die Eindrücke der Veränderungsakteure im Fokus, die unmittelbar nach Abschluss der Systemakkreditierungsverfahren an den Hochschulen retrospektiv als Effekte beobachtet wurden. Die Schilderungen der Expert_innen illustrieren, dass durch die Systemakkreditierung und die damit einhergehende Implementierung von QM-Verfahren vielfältige Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen der

Hochschule – insbesondere im Bereich Studium und Lehre – angestoßen wurden.

So beobachteten die Veränderungsakteure beispielsweise in Bezug auf die Einführung qualitätsrelevanter Prozesse und Verfahren, dass diese zu einer *internen und hochschulexternen Transparenz* beigetragen haben. Dies zeigte sich für die Veränderungsakteure beispielsweise an einer strukturierten Erhebung von studiengangsbezogenen Daten und Kennzahlen, welche die *Beobachtung von Langzeitentwicklungen auf Studiengangsebene* ermöglichten sowie management- und steuerungsrelevante Informationen bereitstellten, um als Grundlage für Entscheidungen herangezogen werden zu können. Zudem wurde im Hinblick auf die neu eingeführten Berichtformate und Dokumente – wie beispielsweise kompetenzorientierte Modulbeschreibungen oder Studiengangskonzepte – beobachtet, dass diese auf Fakultäts- und Studiengangsebene zu einer *stärkeren Sichtbarkeit fachlich-inhaltlicher Qualitätsaspekte* sowie zu einer größeren Transparenz über strukturelle und strategische Zusammenhänge beitrugen.

Im Zuge dieser Entwicklungen wurde von den Veränderungsakteuren auch wahrgenommen, dass Qualitätsaspekte im Bereich Studium und Lehre nicht mehr nur als individuelle Verantwortung der Lehrenden verstanden wurden, sondern zunehmend auch als eine strategische Aufgabe der Organisation Hochschule. In Bezug auf die gestiegene Bedeutung einer *Hochschul- und Studiengangsentwicklung* zeigte sich für die Veränderungsakteure an ihren Hochschulen, dass eine managementorientierte Perspektive auf die Leistungsangebote der Hochschulen zunahm und auch Fragen zur Hochschulsteuerung sowie zur strategischen Ausrichtung der Hochschule einen höheren Stellenwert erhielten. In diesem Zusammenhang beobachteten die Veränderungsakteure ebenfalls die Tendenz zu einer *engeren strategischen Zusammenarbeit der Hochschulleitungen mit den Leitungspersonen auf Studiengangs- und Fakultätsebene*.

Als weiterer Effekt wurde von den Veränderungsakteuren an ihren Hochschulen eine *Intensivierung der bereichsübergreifenden Kommunikation und interdisziplinären Zusammenarbeit* zwischen den verschiedenen Ebenen der Hochschule wahrgenommen, die beispielsweise durch verschiedene Kommunikationsforen oder auch durch die neu eingerichteten Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung befördert wurde.

Zusammenfassend belegen die Beschreibungen der Expert_innen zum einen, dass bei den prozessbeteiligten Hochschulakteuren die *Aufmerksamkeit für strategische und organisationsstrukturelle Zusammenhänge geschärft* wurde. Zum anderen wird anhand der empirischen Befunde ein Perspektivwechsel an den Hochschulen erkennbar, in dessen Konsequenz nicht mehr nur die individuellen Leistungen von Professor_innen im Bereich von Lehre und Forschung im Zentrum stehen, sondern strukturell-organisationale Qualitätsaspekte im Bereich Studium und Lehre zunehmend an Bedeutung gewinnen. Diese Befunde lassen sich in Bezug zu dem in Kapitel 2 beschriebenen Paradigmenwechsel setzen, der durch gesellschaftspolitische Reformierungsprozesse eingeleitet wurde und für Hochschulen gestiegene Anforderungen an eine Rechenschaftslegung und Leistungsmessung, Effizienz und an Effektivitätsbestrebungen sowie eine gestiegene Erwartung an Hochschulmanagement und -steuerung mit sich brachte. Zudem können die Aussagen und die damit verknüpften Sinnkonstruktionen der Expert_innen auf das in Kapitel 3 beschriebene Spannungsverhältnis von Profession und Organisation bezogen werden.

Die empirischen Befunde illustrieren den spezifischen Blick der Veränderungsakteure auf die Organisation Hochschule und belegen darüber hinaus ihr ausgeprägtes Bewusstsein über gesamtorganisationale Zusammenhänge und über die Notwendigkeit zur hochschuladäquaten Gestaltung organisationaler Strukturen. Die Schilderungen der Expert_innen veranschaulichen außerdem die Initiative und das hohe Engagement der Hochschulleitungen und leitungsunterstützenden Wissenschaftsmanager_innen, die gesetzten Rahmenbedingungen kritisch zu hinterfragen und neue partizipationsorientierte Wege zur aktiven und hochschuladäquaten Organisationsentwicklung zu beschreiten.

Ergänzend zu diesem wahrgenommenen Bedeutungszuwachs strukturell-organisationaler Aspekte sowie interdisziplinärer und bereichsübergreifender Kooperation lässt sich feststellen, dass sich für die Expert_innen eine klare und differenzierte Benennung der wahrgenommenen Effekte einer Systemakkreditierung an den untersuchten Hochschulen als herausfordernd gestaltete. Dies lässt sich zum einen auf die vielfältigen Dynamiken an den untersuchten Hochschulen zurückführen, an denen – häufig parallel zur Systemakkreditierung – weitere Veränderungsinitiativen durchgeführt wurden, die in der Re-

gel nur lose miteinander verzahnt waren. Zum anderen konnten die Veränderungsakteure zum Zeitpunkt der durchgeführten Interviews (die schwerpunktmäßig kurz nach Abschluss des Systemakkreditierungsverfahrens stattfanden) auf kein langfristiges Erfahrungswissen – beispielsweise zur Durchführung der internen Studiengangsakkreditierungsverfahren und damit verbundener Effekte – zurückgreifen. Die Befunde der vorliegenden Untersuchung decken sich damit auch mit den bisherigen Erkenntnissen aus der hochschulbezogenen Wirkungsforschung, welche auf die Schwierigkeit der Identifizierung eindeutiger Kriterien hinweist, verifizierbare kausale Zusammenhänge zwischen ergriffenen QS-Maßnahmen und daraus resultierenden Effekten erfassen zu können (siehe Kapitel 1 und Kapitel 9.6). Welche langfristigen Effekte und Wirkungszusammenhänge sich durch die im Zuge der Systemakkreditierung und des QM-Systems eingeführten neuen Verfahren und Formen der Zusammenarbeit an den untersuchten Hochschulen zeigen werden, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht empirisch feststellen.

Es konnte jedoch im Rahmen dieser Untersuchung aufgezeigt werden, dass sich die untersuchten Hochschulen auf den Weg zu einer Organisationsentwicklung begeben haben, in deren Verlauf hochschulkontextadäquate Management- und Führungstechniken angewandt und verfeinert wurden. Dabei wurden auch vielfältige Veränderungsimpulse gesetzt, die insbesondere strategischen und organisationsstrukturellen Gesamtzusammenhängen – weit über den Bereich Studium und Lehre hinaus – eine größere Aufmerksamkeit zukommen lassen.

11. Fazit und Ausblick

Im Hinblick auf *forschungstheoretische Implikationen* lassen sich auf Grundlage der dargelegten Erkenntnisse aus dieser Untersuchung einige Annahmen ableiten, welche für die zukünftige Forschung zu Veränderungsprozessen an Hochschulen von Bedeutung sind. Das Thema der vorliegenden Studie wurde aus der Perspektive des „Bildungsmanagements“ betrachtet, das einen interdisziplinären Ansatz verfolgt und verschiedene theoretische Perspektiven aus den Fachdisziplinen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie den Wirtschaftswissenschaften und der Betriebswirtschaftslehre in Beziehung setzt. Wie anhand der empirischen Forschungsergebnisse dieser Arbeit deutlich gemacht werden konnte, hat sich ein interdisziplinärer Zugang zur Erforschung des Handlungskontextes Hochschule als äußerst hilfreich erwiesen.

Auf Grundlage der theoretischen Bezüge konnten im Rahmen dieser Studie somit nicht nur empirische Erkenntnisse über *hochschulkontextadäquate Werkzeuge und Instrumente des Veränderungsmanagements* gewonnen werden. Im Hinblick auf den Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen und Spannungsfeldern im Veränderungsprozessgeschehen konnten vielmehr geeignete Handlungsorientierungen, Strategien und Praktiken offengelegt werden, die sich insbesondere durch ein *kontextsensibles Handeln in der Kommunikation und Interaktion* charakterisieren lassen. Die vorliegenden empirischen Befunde unterstreichen noch einmal, dass eine Untersuchung von Veränderungsprozessen an Hochschulen die *Beachtung der Spezifika des Hochschulkontextes* erforderlich macht. Dazu zählen nicht nur die Besonderheiten der organisationalen Rahmenbedingungen an Hochschulen, sondern auch die Sozialisationsprozesse und kulturellen Prägungen, von denen die akademischen Organisationsmitglieder beeinflusst werden. Die empirischen Ergebnisse in dieser Forschungsarbeit lassen sich nur angemessen konzeptionalisieren, wenn die Besonderheiten des Organisationstyps Hochschule hinreichend Berücksichtigung finden. Mit Bezug auf theoretische Implikationen hat sich außerdem gezeigt, dass soziologische und sozialpsychologische Forschungsansätze zur Kommunikation und Interaktion die empirische Erforschung von Veränderungsprojekten an Hochschulen unterstützen, weil sie den

Blick für die facettenreichen und mitunter widersprüchlichen sozialen Prozesse schärfen, welche einen starken Einfluss auf derartige Projekte haben und den Projekterfolg behindern können. Zur Analyse der jeweiligen Herausforderungen und Spannungsfelder sowie zur Erklärung damit zusammenhängender Bewältigungsstrategien von Akteuren, die in sozialen Handlungskontexten zu beobachten sind, liefern darüber hinaus sozialwissenschaftliche Rollentheorien erkenntnisgewinnende Impulse. Zudem machen diese Forschungsansätze auf den subjektiven und konstruktiven Charakter von wahrgenommenen sozialen Phänomenen aufmerksam, wodurch der Betrachtungshorizont auf die Handlungspraktiken von Leitungspersonen und leitungsunterstützenden Wissenschaftsmanager_innen konzeptionell erweitert wird.

Bezüglich *handlungspraktischer Implikationen für das Management- und Leitungshandeln an Hochschulen* weisen die empirischen Ergebnisse ebenfalls darauf hin, dass sich die Etablierung neuer Strukturen und Prozesse im Rahmen eines QM-Systems sowie die Erhaltung der eingeführten Veränderungen auch noch lange nach der eigentlichen Entscheidung zur Einführung der Systemakkreditierung als schwierig gestalten kann. Die empirischen Ergebnisse belegen weiterhin, dass es für eine tragfähige und nachhaltige Verstetigung neuer organisationaler Strukturen nicht ausreicht, funktionalistische und managementorientierte Konzepte und Instrumente einzuführen, welche dem Selbstverständnis der akademischen Mitglieder an Hochschulen entgegenstehen. Dies insbesondere deshalb, weil die Modernisierungs- und Veränderungsbestrebungen im Hochschulkontext und damit verbundene strategische Entscheidungen über Veränderungen an Hochschulen ein nicht zu unterschätzendes *Konfliktpotential* besitzen. Umso notwendiger erscheint es daher, Praxistheorien zum Management von Qualität und von Veränderungsprozessen durch Theorien und Handlungsansätze zu bereichern, welche *soziale Prozesse stärker in den Blick nehmen*, um den mitunter engen Blick auf QM-Verfahren und -Instrumente erweitern zu können. Im Hinblick auf den Ansatz des „reflexiven Managements“ (Behrmann 2006) und als mögliche Referenzpunkte zur Weiterentwicklung praxisorientierter Ansätze dürfte sich die Relevanz einer kontextsensiblen und reflektierenden Wahrnehmung und Vorgehensweise bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen und QM an Hochschulen als ein geeigneter und effektiver Ansatz erweisen. Die empirischen Befunde veranschaulichen au-

ßerdem, dass sowohl Hochschulleitungen als auch Verantwortliche im Bereich des QM der Kerngruppe der Lehrenden eine ausgeprägte Aufmerksamkeit schenken müssen, da diese über vielfältige Möglichkeiten verfügen, Widerstand auszuüben. Auf Seiten der interviewten Hochschulleitungen und Verantwortlichen für QM zeigte sich, dass die *Fähigkeit, achtsam zu agieren und differenzierte Einschätzungen von Handlungsmotivationen* diverser prozessbeteiligter Akteure zu erfassen, eine *entscheidende Kompetenz für Veränderungsakteure* darstellt. Ebenso wurde deutlich, dass es sich bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen als unterstützend erweist, wenn Hochschulleitungen und Verantwortliche für QM über ein *breites Repertoire an unterschiedlichen Interventionspraktiken* verfügen. Insbesondere hat sich das Eintreten in einen gemeinsamen Dialog mit prozessbeteiligten Akteuren für die interviewten Veränderungsakteure als zielführend erwiesen. Im Hinblick auf Konzepte des organisationalen Lernens (z.B. Pellert 1999; Wilkesmann 2000) kann im Rahmen solcher *Aus-handlungs- und Kommunikationsprozesse die Möglichkeit geschaffen werden, Spannungsfelder zu adressieren* – welche sich zwischen gesetzten hochschulexternen Anforderungen, den spezifischen Gegebenheiten an Hochschulen und den professionskulturellen Charakteristika der Organisationsmitglieder aufspannen – und auf diesem Wege in einen *gemeinsamen Lern- und Hochschulentwicklungsprozess* einzutreten.

Abschließend soll an dieser Stelle noch einmal der *Forschungsbeitrag der vorliegenden Untersuchung* zur anwendungsorientierten Bildungs- und Wissenschaftsmanagementforschung herausgestellt sowie weitere Forschungspotentiale aufgezeigt werden. Vor dem Hintergrund, dass bisher wenig Erkenntnisse über die Handlungspraxis von Führungskräften sowie leitungsunterstützenden Bildungs- und Wissenschaftsmanager_innen im Hochschulkontext vorliegen, konnten durch die vorliegende empirische Studie neue und erkenntnisreiche Einblicke zur Einführung von QM und Systemakkreditierung an Hochschulen gewonnen werden. Am Beispiel des Veränderungsprojektes „Systemakkreditierung“ wurden *erfolgsversprechende Handlungspraktiken und -strategien von veränderungsprozessgestaltenden Akteuren* offenlegt und konzeptionell systematisiert, welche neben neuen Forschungserkenntnissen zudem einen Beitrag zum anwendungsorientierten Professionalisierungsdiskurs des Hochschul- und Wissenschafts-

managements leisten. So konnte insbesondere die *Relevanz einer kontextsensiblen und reflektierenden Wahrnehmung und Vorgehensweise* bei der Gestaltung von hochschulischen Veränderungsprozessen herausgearbeitet werden.

Die vorliegenden empirischen Ergebnisse bieten darüber hinaus *vielfältige Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsprojekte* in diesem Themenfeld. So könnten die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung als Ausgangspunkt für vergleichende Studien genutzt werden, um beispielsweise zu untersuchen, ob sich die beobachteten Phänomene auch an anderen Hochschulen zeigen. Ein Anlass für weitere Forschung wäre zudem, die Perspektive der Lehrenden nicht nur über den Weg der Zuschreibung und Deutungsmuster durch die Veränderungsakteure zu erfassen, sondern auch die prozessbeteiligten Lehrenden und Wissenschaftler selbst zu Wort kommen zu lassen. Darüber hinaus wäre es wünschenswert und erkenntnisversprechend, in einer breiter angelegten Studie die Motive, Handlungsorientierungen und Rollenbilder von Akteuren, die an Hochschulen mit Leitungs- und Managementaufgaben betraut sind, ausdifferenzieren und in einen bildungsorganisationsübergreifenden Vergleich zu setzen. Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung veranschaulichen am Beispiel von Veränderungsprojekten zur Systemakkreditierung nicht nur, dass strategische und organisationsstrukturelle Gesamtzusammenhänge an Hochschulen in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben. Es zeigt sich außerdem, dass Führungskräfte und Wissenschaftsmanager_innen ein hohes Maß an Achtsamkeit, Sensibilität und Verständnis für den hochschulspezifischen Handlungskontext aufbringen müssen und diese Herausforderung auch engagiert und proaktiv annehmen, um in ihren Hochschulen Entwicklungsimpulse zu setzen und Lernprozesse anzuregen. Abschließend lässt sich im Hinblick auf veränderungsprozessbezogene Herausforderungen und Spannungsfelder feststellen, dass in der vorliegenden Studie wesentliche Erkenntnisse über Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien gewonnen werden konnten, welche sich sowohl für künftige Forschung als auch für die tägliche Praxis von Leitungspersonen und Wissenschaftsmanager_innen an Hochschulen als äußerst hilfreich erweisen dürften.

Anhang

Titel der Anhänge		Fundort der Dokumente
A	Kriterien der Systemakkreditierung (Drs. AR 20/2013)	https://doi.org/10.3224/96665018A
B	Erhebungsinstrument Gesprächsleitfaden	https://doi.org/10.3224/96665018A
C	Erhebungsinstrument Kurzfragebogen (Online- Umfrage)	https://doi.org/10.3224/96665018A
D	Übersicht der durchgeführten Experteninterviews	https://doi.org/10.3224/96665018A
E	Analyseraster zur Datenauswertung mit deduktiven Kategorien bzw. Selektionskriterien	https://doi.org/10.3224/96665018A
F	Erläuterung zur Definition der Selektionskriterien	https://doi.org/10.3224/96665018A
G	Kategoriensystem (finaler Stand nach Datenaus- wertung)	https://doi.org/10.3224/96665018A

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (AR) (2007): Empfehlung für die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 8. Mai 2007. Drs. AR 38/2007.
http://www.archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Stellungnahme_Weiterentwicklung2007.pdf [Zugriff: 07.02.20].
- Akkreditierungsrat (AR) (2013a): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Drs. AR 20/2013.
http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf [Zugriff: 29.03.20].
- Akkreditierungsrat (AR) (2013b): Stellungnahme des Akkreditierungsrates zur Weiterentwicklung der Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20.02.2013. Drs. AR 21/2013.
http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Stellungnahme_Systemakkreditierung.pdf [Zugriff: 29.03.20].
- Akkreditierungsrat (AR) (2013c): Mitteilung an die Agenturen zur Systemakkreditierung und Kooperationen von Hochschulen vom 05.11.2013. AZ: 341/13-FL-5.1.4.
http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Kooperation_Systemakkreditierung.pdf [Zugriff: 29.03.20].
- Akkreditierungsrat (AR) (2018): Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland. Zentrale Datenbank akkreditierter Studiengänge und Hochschulen nach altem Recht.
<http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=akkreditierungsdateien> [Zugriff: 29.03.20].
- Anderson, G. (2006): Assuring Quality/Resisting Quality Assurance. Academics responses to quality in some Australian universities. In: *Quality in Higher Education* 12, 2006, 2, S. 161–173.

- Anderson, G. (2008): Mapping Academic Resistance in the Managerial University. In: *Organization* 15, 2008, 2, S. 251–270.
- Ansmann, M.; Brase, A. K.; Seyfried, M. (2014): Evaluation als Koordinationsproblem? Koordination von Lehrveranstaltungsbewertungen an deutschen Hochschulen im Kontext organisationaler Veränderungen. In: *der moderne staat* 7, 2014, S. 95–112.
- Baecker, D. (2000): Die Universität als Algorithmus. In: Laske, S.; Scheytt, T. et al. (Hrsg.): *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*. München: Hampp Verlag, S. 47–75.
- Baldrige, J. V.; Curtis, D. V.; Ecker, G. P.; Riley, G. L. (1977): Alternative Models of Governance in Higher Education. In: Riley, G.; Baldrige, J. V. (Hrsg.): *Governing Academic Organizations*. Berkeley, CA.: McCutchan Publishing Corporation, S. 2–25.
- Barnat, M.; Billerbeck, K. (2016): Hochschuldidaktisches Qualitätsmanagement – Ideen für die Ermöglichung guter Lehre. In: Merkt, M.; Wetzel, C.; Schaper, N. (Hrsg.): *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschullehre*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 261–269.
- Barnat, M.; Faria, J. A.; Bosse, E. (2017): Heterogenität und Studierfähigkeit. Erste Ergebnisse einer Längsschnittbefragung. In: *Qualität in der Wissenschaft, Sonderheft zu Studienerfolgswissenschaft*, 1, S. 17–24.
- Barnett, R. (2000): *Realizing the University in an age of supercomplexity*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) (2008): *Themenheft Qualitätsmanagement und Akkreditierung*. Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Behrmann, D. (2006): *Reflexives Bildungsmanagement. Pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Lang Verlag.

- Beise, A. S.; Jungermann, I.; Wannemacher, K. (2014) (Hrsg.): Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung. Forum Hochschule, 2014, 1. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- u. Wissenschaftsforschung. http://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Forum_Hochschulentwicklung/fh-201401.pdf [Zugriff: 29.03.20].
- Beise, A. S.; Polte, D. (2016): Qualitätssicherung und -entwicklung an systemakkreditierten Hochschulen – Organisationsentwicklung und Governance. In: Magazin für Hochschulentwicklung, 2016, 2: 3–6. http://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Magazin/mag_022016.pdf [Zugriff: 29.03.20].
- Benz, A.; Lütz, S.; Schimank, U.; Simonis, G. (2007): Einleitung. In: Benz, A.; Lütz, S.; Schimank, U.; Simonis, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–25.
- Berger, U.; Bernhard-Mehlich, I. (2006): Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: Kieser, A. et. al. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 169–214.
- Bernecker, T.; Reiß, M. (2002): Kommunikation im Wandel: Kommunikation als Instrument des Change Managements im Urteil von Change Agents. In: Führung und Organisation, 71, 6, S. 352–359.
- Blümel, A.; Kloke, K.; Krücken, G. (2011): Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In: Langer, A. et. al. (Hrsg.): Professionalisierung im Nonprofit Management. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–127.
- Blumer, H. (1969): Symbolic Interactionism; perspective and method. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N. J.
- Boer, H. F. de; Enders, J.; Leisyte, L. (2007a): Public Sector Reform in Dutch Higher Education. The Organizational Transformation of the University. In: Public Administration 85, 2007, 1, S. 27–46.

- Boer, H. F. de; Enders, J.; Schimank, U. (2007b): On the way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, D. (Hrsg.): *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 137–152.
- Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (2005): *Das Experteninterview. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A.; Menz, W. (2005a): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A. et al. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–30.
- Bogner, A.; Menz, W. (2005b): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A. et al. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–70.
- Bogumil, J.; Heinze, R. G. (Hrsg.) (2009): *Neue Steuerung von Hochschulen: Eine Zwischenbilanz*. Berlin: Edition Sigma.
- Bogumil, J.; Burgi, M.; Heinze, R. G.; Gerber, S.; Gräf, I.-D.; Jochheim, L.; Schickentanz, M.; Wannöfel, M. (2013a): *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente (Modernisierung des öffentlichen Sektors: Sonderband, 41)*. Berlin: Edition Sigma.
- Bogumil, J.; Burgi, M.; Heinze, R. G.; Gerber, S.; Gräf, I.-D.; Jochheim, L.; Schickentanz, M. (2013b): Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. Umsetzungsstand und Bewertungen der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten. In: Grande, E. et al. (Hrsg.): *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 49–72.

- Boomers, S.; Hahn, S.; Ölbey, J. (2017): QM-Systeme in Entwicklung. Change (or) Management? Tagungsband zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin, 2./3. März 2015. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Bortz, J.; Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin u.a.: Springer Verlag.
- Brase, A.; Ansmann, M.; Seyfried, M. (2015): WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Kurzbericht zur Online-Befragung. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/lsvverwaltung/WiQu_Kurzbericht_Onlinebefragung_final.pdf [Zugriff: 29.03.20].
- Brehm, C. R. (2006): Kommunikation im Wandel. In: Krüger, W. (Hrsg.): Excellence in change. Wege zur strategischen Erneuerung. 3. vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 281–310.
- Brennan, J. L.; Shah, T. (2001): Managing quality in higher education: an international perspective on institutional assessment and change. Buckingham: Open University Press.
- Bretschneider, F.; Pasternack, P. (2007): Qualitätssicherung, Akkreditierung, Partizipation – Ein Glossar. In: Bretschneider, F.; Wildt, J. (2007) (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bretschneider, F.; Wildt, J. (2007) (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Brown: (2012): Managing change in universities: a Sisyphean task? Quality in Higher Education, 18, 1, S. 139–146.
- Bühler, K. (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer Verlag.
- Bülow-Schramm, M. (2000): Evaluation als Qualitätsmanagement – Ein strategisches Instrument der Hochschulentwicklung? In: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand Verlag, S. 170–190.

- Bülow-Schramm, M. (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen, Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement Münster: Waxmann Verlag.
- Bülow-Schramm, M.; Heumann, Ch. (2012): Akkreditierung im Widerstreit: Entwicklungspfade in die Zukunft der externen Qualitätssicherung. Arbeitspapier 255. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_255.pdf [Zugriff: 29.03.20].
- Caldwell, R. (2003): Models of Change Agency: a Fourfold Classification. In: British Journal of Management 14, 2, S. 131–142.
- Carstensen, D.; Hofmann, S.: (2004): Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte. In: Benz, W.; Kohler, J.; Landfried, K. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen. C 1.1. Stuttgart: Raabe Verlag, S. 1–24.
- Cohen, D. S. (2005): The Heart of Change Field Guide: Tools And Tactics for Leading Change in Your Organization. Boston: Harvard Business Review Press.
- Cohen, M. D.; March, J. G.; Olsen, J. P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly 17, 1972, 1, S. 1–25.
- Cohen, M. D.; March, J. G. (1974): Leadership and Ambiguity. The American College President. New York: McGraw-Hill.
- Courpasson, D.; Vallas, S.: (2016a): Resistance Studies. A Critical Introduction. In: Courpasson, D.; Vallas: (Hrsg.): The SAGE Handbook of Resistance. Los Angeles u.a.: SAGE Publications, S. 1–28.
- Courpasson, D.; Vallas, S.: (2016b): The SAGE Handbook of Resistance. Los Angeles u.a.: SAGE Publications.
- Dahrendorf, R. (1958): Homo Sociologicus. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 10, S. 178–208.
- Daniel, H.-D. (2004): Mehrstufige Evaluationsverfahren für Fachbereiche – das Beispiel der Evaluationsstelle der Universität Zürich. In: Gogolin, I. et. al. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, 2005. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257–267.

- Datthey, K.; Westerheijden, D. F.; Hofman, W. H. A. (2014): Impact of accreditation on public and private universities: A comparative study. In: *Tertiary Education and Management* 20, 2014, 4, S. 307–319.
- Decker, F. (1995): *Bildungsmanagement. Lernprozesse erfolgreich gestalten, pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen, budgetieren und finanzieren*. München: AOL-Verlag, Lexika-Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (DGQ) (Hrsg.) (2014): *Qualitätsmanagement für Hochschulen – Das Praxisbuch / ausgearb. von der Arbeitsgruppe 360 "QM an Hochschulen" (DGQ-Bd. 35–02)*. München: Hanser-Verlag.
- Ditzel, B. (2015): Qualitätsmanagement als Kontextsteuerung: Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen steuerungsbezogener Interventionen. In: Vettori, O. et al. (Hrsg.): *Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 19–38.
- Ditzel, B. (2017a): Bedingte Wirksamkeit von QM in Studium und Lehre: Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12, 2017, 3, S. 17–37.
- Ditzel, B. (2017b): Die Steuerungslogik des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre. In: Pohlenz, P.; Harris-Huermann, S.; Mitterauer, L. (Hrsg.): *Third Space revisited: Jeder für sich oder alle für ein Ziel? Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 41–71.*
- Ditzel, B. (2019): Wirksamkeitsfeststellung und Sinnzuschreibung: Sense-making als Forschungsperspektive und Methodologie zur Analyse qualitätsbezogener Steuerungspraktiken. In: Reith, F.; Ditzel, B. et al. (Hrsg.): *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen: Theoretische Perspektiven und Methoden*. München: Rainer Hampp Verlag, S. 55–87.
- Ditzel, B.; Suwalski, P. (2016): Kontext-sensible Interventionsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre. In: Hofer, M.; Ledermüller et al. (Hrsg.): *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 27–52.

- Doppler, K.; Lauterburg, C. (2005): Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage (1. Auflage Juni 2011). Marburg: Eigenverlag.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
<http://www.audiotranskription.de/downloads#praxisbuch> [Zugriff: 29.03.20].
- Dubs, R.; Euler, D.; Rüegg-Stürm, J.; Wyss, C. (2004): Einführung in die Managementlehre. 5 Bände. Bern: Haupt Verlag.
- Enders, J. (2008): Hochschulreform als Organisationsreform. In: Kehm, B. M. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 231–241.
- Enders, J.; Boer, H. F. de; Leisyte, L. (2008): On striking the right notes: Shifts In governance And The organisational transformation of universities. In: Amaral, A. et. al. (Hrsg.): From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel; Higher Education Dynamics 24. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 113–129.
- Euler, D. (2008): Strategisches Management an Hochschulen. Theoretische Fundierungen und praktische Umsetzungsbeispiele. In: Stratmann, J. (Hrsg.): E-strategy. Strategisches Informationsmanagement für Forschung und Lehre. Münster: Waxmann Verlag, S. 11–28.
- Euler, D. (2013): Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung – neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. In: Reinmann-Rothmeier, G.; Ebner, M. (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. 1. Aufl. Norderstedt: Books on Demand, S. 29–44.
- Euler, D.; Seufert, S.: (2005): Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. In: ZFHD Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 4: 3–15.
zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/187/314 [Zugriff: 29.03.20].

- Fandel-Meyer, T.; Seufert, S.: (2010): Veränderungsprozesse im Bildungsmanagement gestalten. Vorgehensmethodik und Praxisbeispiele (SCIL-Arbeitsbericht, 22). St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), University of St. Gallen.
- Flick, U. (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, U.; Kardorff, E. von; Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einblick und Überblick. In: Flick, U.; Kardorff, E. von et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 13–29.
- Flick, U.; Kardorff, E. von; Steinke, I. (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Forgas, J. P. (1999): Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Friedrichs, J. (1973): Methoden der empirischen Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Froschauer, U.; Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV (UTB Soziologie, 2418).
- Fuchs, M. (2007): Change-Management an Hochschulen. Die strategische Integration von Bildungsinnovationen (Schriftenreihe strategisches Management, Bd. 46). Diss. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Fullan, M.; Scott, G. (2009): Turnaround Leadership for Higher Education. 1. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garvin, D. A. (1987): Competing on the Eight Dimensions of Quality. In: Harvard Business Review, 87, S. 101–109.

- Gerber, S.; Bogumil, J.; Heinze, R. G.; Grohs, S.: (2009): Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument. In: Bogumil, J. et. al. (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen: Eine Zwischenbilanz. Berlin: Edition Sigma, S. 93–122.
- Gerholz, K.-H. (2010): Innovative Entwicklung von Bildungsorganisationen: Eine Rekonstruktionsstudie zum Interventionshandeln in universitären Veränderungsprozessen. Bd. 40. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Gerholz, K.-H. (2011): Design universitären Wandels – Interventionen als Gestaltungsinstrument von universitären Veränderungsprozessen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, 3, S. 38–58.
- Gessler, M. (2009): Strukturmodell der Handlungsfelder. In: Gessler, M. (Hrsg.): Handlungsfeldes Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster: Waxmann (Waxmann Studium), S. 13–37.
- Gessler, M. (2018): Strukturmodell des Bildungsmanagements. In: Gessler, M.; Sebe-Opfermann, A. (2018): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. 2. überarbeitete Aufl. Hamburg: tredition Verlag, S. 19–30.
- Gläser, J.; Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, E. (1983): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper Verlag.
- Grande, E.; Jansen, D.; Jarren, O.; Rip, A.; Schimank, U.; Weingart, P. (2013): Die neue Governance der Wissenschaft. Zur Einleitung. In: Grande, E. et al. (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15–45.
- Greif, S.; Runde, B.; Seeberg, I. (2004): Erfolge und Misserfolge beim Change Management. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grossmann, R.; Pellert, A.; Gotwald, V. (1996): Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale. In: Grossmann, R. (Hrsg.): Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität. Wien, New York: Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung, S. 24–35.

- Gütl, B.; Orthey, F. M. (2006): Differenzen bilden: Bildungsmanagement heute. In: Gütl, B.; Orthey, F. M.; Laske, S. (Hrsg.): Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. München: Rainer Hampp Verlag, S. 13–56.
- Habersam, M.; Piber, M. (2000): Paradoxon. Die Universität als Algorithmus. In: Laske, S.; Scheytt, T. et al. (Hrsg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. München: Rainer Hampp Verlag, S. 359–371.
- Hall, G. E.; Hord, M. (2011): Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes. 3. Aufl. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, Pearson Education.
- Hanft, A. (Hrsg.) (2000a): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Hanft, A. (2000b): Sind Hochschulen reform(un)fähig? Eine organisationstheoretische Analyse. In: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand Verlag, S. 3–23.
- Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München: Franz Vahlen Verlag.
- Hanft, A. (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann Verlag.
- Hanft, A. (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 13). Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Hanft, A.; Kohler, A. (2011): Quality Audits in Österreich. In: Qualität in der Wissenschaft 5, 2011, 2, S. 45–48.
- Harris-Huermann, S. (2011): Evaluating Evaluators. An Evaluation of Education in Germany. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harvey, L. (2006): Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. In: Quality in Higher Education 12, 2006, 3, S. 287–290.
- Harvey, L.; Green, D. (1993): Defining Quality. In: Assessment & Evaluation in Higher Education 18, 1993, 1, S. 9–34.

- Harvey, L.; Williams, J. (2010): Fifteen Years of Quality in Higher Education. In: *Quality in Higher Education* 16, 2010, 1, S. 3–36.
- Hary, C. (2017): Das professionelle Selbstverständnis von Führungskräften in Weiterbildungseinrichtungen unter Berücksichtigung bildungsbezogener und ökonomischer Herausforderungen (Studien zur Berufs- und Professionsforschung, Bd. 30). Diss. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Hauschildt, J.; Salomo, S.: (2011): *Innovationsmanagement*. 5. Aufl. München: Franz Vahlen Verlag.
- Hechler, D.; Pasternack, P. (2012): Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung. Sonderband 2012, die hochschule. *journal für wissenschaft und bildung*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Heinze, T. (2001): *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Hertel, G. (2014): Quo vadis Qualität? In: Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (DGQ) (Hrsg.): *Qualitätsmanagement für Hochschulen – Das Praxisbuch / ausgearb. von der Arbeitsgruppe 360 "QM an Hochschulen"* (DGQ-Bd., 35–02). München: Hanser-Verlag, S. 259–266.
- Hoffmann-Riem, Ch. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, S. 325–338.
- Hollander, J. A.; Einwohner, R. L. (2004): Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum*, 19, 2004, 4, S. 533–554.
- Hopf, C.; Rieker, P.; Sanden-Marcus, M. (1995): *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (1998): *Qualitätsmanagement in der Lehre (TQL 98)*. Tagung des hessischen Arbeitskreises "Qualitätsmanagement in der Lehre" und der Hochschulrektorenkonferenz Wiesbaden, 4. Februar 1998. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2000): *Wegweiser 2000. Durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2001): Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement. Erfahrungen und Perspektiven. 2. Arbeitstagung zur Evaluation an Hochschulen. Berlin: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2004a): Metaevaluation. Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft. Tagung „Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand – Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft“, Wissenschaftszentrum Bonn, 16. Mai 2003. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2004b): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 08, 2004. Bonn: HRK Service-Stelle Bologna
http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08_Bologna-Reader_I.pdf [Zugriff: 29.03.20].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2006): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 01, 2006. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2007): Wegweiser 2006. Qualitätssicherung an Hochschulen. Positionspapier und Ergebnisse einer Umfrage des Projekts Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2009): Methoden und Wirkungen von Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum. Beiträge zur Herbsttagung des Projekts Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz am 3./4.11.2008 in Bonn. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2010): Wegweiser 2010. Qualitätssicherung an Hochschulen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK); ACQUIN (Hrsg.) (2007): Pilotprojekt. Prozessqualität für Lehre und Studium. Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung (Policy Paper). Bonn: Lemmens Verlag.

- Huber, M. (2012): Die Organisation Universität. In: Apelt, M.; Tacke, V. (Hrsg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden, S. 239–252.
- Hüther, O. (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, O.; Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Iberer, U. (2010): Bildungsmanagement von Blended Learning. Integrierte Lernkonzepte steuern und gestalten. Diss. Marburg: Tectum Verlag.
- Jaeger, M.; Leszczensky, M. (Hrsg.) (2007): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 22. und 23. November 2006 in Hannover. Forum Hochschule, 2007, 4. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- u. Wissenschaftsforschung.
- Kaufmann, B. (2008): Wegweiser 2008. Qualitätssicherung an Hochschulen. Projekt Qualitätsmanagement. Beiträge zur Hochschulpolitik 5, 2008. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1853.pdf> [Zugriff: 29.03.20].
- Kaufmann, B. (2009): Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen. Maßnahmen und Effekte. Eine empirische Studie. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Kaufmann, B. (2012): Akkreditierung als Mikropolitik. Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen. Münster u.a.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kehm, B. M. (2007): Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung 29, 2007, 2, S. 78–97.
- Kehm, B. M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? In: Wilkesmann, U.; Schmid, C. J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–25.
- Kehm, B. M.; Lanzendorf, U. (2005): Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung? In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 2005, 50. Beiheft, S. 41–55.

- Kehm, B. M.; Babyesiza, A. (2009): Governance-Forschung – eine anwendungsorientierte Wissenschaft? In: Keller, A. (Hrsg.): Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 119–127.
- Kern, H. (2000): Rückgekoppelte Autonomie-Steuerungselemente in lose gekoppelten Systemen. In: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand Verlag, S. 39–55.
- Kezar, A. (2001): Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century: Recent Research and Conceptualizations, ASHE-ERIC Higher Education Report, 28, 2001, 4. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Kleimann, B. (2014): Universitätspräsidenten als „institutional entrepreneurs“? Unternehmensmythen und Führungsfabeln im Hochschulbereich. In: Scherm, E. (Hrsg.): Management unternehmerischer Universitäten: Realität, Vision der Utopie? München: Rainer Hampp Verlag, S. 43–61.
- Kleimann, B. (2016): Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation (Habilitationsschrift Universität Kassel 2015). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Kloke, K. (2005): Akkreditierung: Mimetische Prozesse und Professionalisierung. In: Krücken, G. (Hrsg.): Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten. Endbericht des Lehrforschungsprojektes Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, März 2005. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, S. 263–300.
- Kloke, K. (2014): Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen: Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kloke, K.; Krücken, G. (2012): „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In: Wilkesmann, U.; Schmid, C. J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–324.

- Knust, M.; Hanft, A. (2009): Rahmenbedingungen des Bildungsmanagements. In: Gessler, M. (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster: Waxmann Verlag (Waxmann Studium), S. 39–65.
- Köcher, T. (2007): Prozessqualität für Lehre und Studium. In: Bretschneider, F. et. al. (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 170–176.
- König, K. (2009): Hierarchie und Kooperation. Die zwei Seelen einer Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschule. In: Bogumil, J. et. al. (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen: Eine Zwischenbilanz. Berlin: Edition Sigma, S. 29–44.
- Kondratjuk, M.; Pohlenz, P. (2019): Was es alles zu organisieren gibt in der Organisation Hochschule. In: Pohlenz, P./Kondratjuk, M. (Hrsg.): Die Organisation von Hochschulen in Theorie und Praxis. Forschungen zur Reform des Wissenschaftsbetriebes. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 7–16.
- Kotter, J. P. (2007): Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. In: Harvard Business Review, 2007, 1, S. 96–103.
- Krahn, B.; Rietz, C. (2010): Erste Gehversuche mit der Systemakkreditierung: Erfahrungen und Perspektiven. Bonn: University Partners Interchange.
- Krappmann, L. (1971): Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Diss. Stuttgart: Klett Verlag.
- Krappmann, L. (2000): Soziologische Dimensionen der Identität – Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Auflage in neuer Ausstattung. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Kromrey, H. (2004): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Opladen: Leske+Budrich Verlag, S. 233–258.
- Krücken, G. (2008): Lässt sich Wissenschaft managen? In: Wissenschaftsrecht 41, 2008, 4, S. 345–358.

- Krücken, G. (2011): Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 20, 2011, 2, S. 102–116.
- Krücken, G.; Meier, F. (2006): Turning the University into an Organizational Actor. In: Drori, G. S. et. al. (Hrsg.): Globalization and Organization: World Society and Organizational Change. Oxford: Oxford University Press, S. 241–257.
- Krücken, G.; Blümel, A.; Kloke, K. (2012): Wissen schafft Management? Konturen der Managerialisierung im Hochschulbereich. In: Heinze, T. et. al. (Hrsg.): Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–256.
- Krücken, G.; Blümel, A.; Kloke, K. (2013): The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia. In: Minerva 51, 2013, 4, S. 417–442.
- Krüger, M. (2016): Das Lernwissen der Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum. Seine Entstehung sowie seine Formen und Auswirkungen. Diss. Hamburg: Verlag Dr.Kovač.
- Krüger, W. (2006): Strategische Erneuerung: Programme, Prozesse, Probleme. In: Krüger, W. (Hrsg.): Excellence in change. Wege zur strategischen Erneuerung. 3. vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 47–96.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa Verlag.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa Verlag.
- Künzel, R. (2008): Das institutionelle Evaluationsverfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA). Hintergrund, Ansatz und Vorgehen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1, S. 112–130.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2007): Grundsatzentscheidung zur Einführung der Systemakkreditierung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.06.2007.
http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Sonstige/KMK_System_Systemakkreditierung_Einfuehrung_I.pdf [Zugriff: 29.03.20].
- Länder der Bundesrepublik Deutschland (2018): Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag), in Kraft getreten am 01.01.2018.
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf [Zugriff: 29.03.20].
- Lange, S.; Schimank, U. (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: Holzinger, K.; Jörgens, H.; Knill, C. (Hrsg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 522–548.
- Laske, S.: (1997): Führung als Management von Widersprüchen – Gedanken zur Steuerung von Bildungsorganisationen. In: Benedikter, R. (Hrsg.): Wirtschaft und Kultur im Gespräch. Zukunftsperspektiven der Wirtschaftskultur. Meran: Druck und Verlagshaus Thaur; Alpha und Beta Verlag, S. 139–159.
- Laske, S.; Scheytt, T.; Meister-Scheytt, C.; Scharmer, C. O. (Hrsg.) (2000a): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. München: Rainer Hampp Verlag.
- Laske, S.; Meister-Scheytt, C.; Weiskopf, R. (2000b): Qualitäten der Qualität in Universitäten. In: Laske, S.; Habersam, M.; Kappler, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Universitäten. Konzepte, Prozesse, Wirkungen. München u.a.: Rainer Hampp Verlag, S. 177–201.
- Laske, S., Meister-Scheytt, C.; Küpers, W. (2006): Organisation und Führung. Münster: Waxmann Verlag.

- Ledermüller, K.; Mitterauer, L.; Salmhofer, G.; Vettori, O. (2015): Eine Frage der Wirksamkeit? – Für ein neues Forschungsprogramm zu Qualitätsmanagement im Hochschulbereich. In: Vettori, O. et al. (Hrsg.): Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 3–18.
- Leiber, T. (2014): Evaluation of the success or failure of quality assurance in higher education institutions: methodology and design. In: Journal of the European Higher Education Area, 2014, 2, S. 39–74.
- Leiber, T.; Stensaker, B.; Harvey, L. (2015): Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs. In: Quality in Higher Education 21, 2015, 3, S. 288–311.
- Lewin, K. (1947): Frontiers in Group Dynamics. Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. Human Relations, 1, 1, S. 5–41.
- Linton, R. (1936): The study of man. An introduction (The Century Social Science Series). New York, London: D. Appleton-Century Co.
- Lueddeke, G. (1999): Toward a Constructivist Framework for Guiding Change and Innovation in Higher Education. The Journal of Higher Education, 70, 1999, 3, S. 235–260.
- Luhmann, N. (2008): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.
- Lust, M.; Scheytt, T. (2017): Akademischer Widerstand in universitären Entscheidungsprozessen – Eine Systematisierung. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis. Das Diskussionsforum für Wissenschaft und Praxis, 69, 2017, 6, S. 653–672.
- Lüthje, J. (2004): Qualitätsmanagement an Hochschulen. Einführung. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Tagung: „Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen.“ Beiträge zur Hochschulpolitik 09, 2004. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, S. 5–6.
- Marginson, S.: (1997): Steering from a distance. Power relations in Australian higher education. In: Higher Education, 34, 1997, 1, S. 63–80.

- Mast, C. (2008): Change Communication: Balancieren zwischen Emotionen und Kognitionen. In: Meckel, M.; Schmid, B. F. (Hrsg.): Unternehmenskommunikation. Kommunikationsmanagement aus Sicht der Unternehmensführung. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag, GWV Fachverlage GmbH, S. 403–434.
- Mast, C.; Maletzke, G. (2002): Unternehmenskommunikation: Ein Leitfaden. UTB für Wissenschaft Betriebswirtschaftslehre. Kommunikationswissenschaft: Bd. 2308. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.
- Mayer, H. O. (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg Verlag.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u.a.: Deutscher Studienverlag.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u.a.: Beltz Verlag (Beltz Pädagogik).
- Mead, G. H. (1934): Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago u.a.: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag.
- Meier, F. (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meier, F.; Schimank, U. (2010): Organisationsforschung. In: Simon, D. et. al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 106–117.
- Meinefeld, W. (1995): Realität und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Grundlagen einer Methodologie der empirischen Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich Verlag.

- Meiser, D.; Stegmaier, R.; Michel, A.; Sonntag, K. (2007): Evaluation von Veränderungen: Prozessmerkmale als Determinanten von commitment to change und Zufriedenheit im Hochschulbereich. In: Kluge, A. (Hrsg.): Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse. Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers, S. 245–257.
- Meister-Scheytt, C.; Scheytt, T. (2005): The Complexity of Change in Universities. In: *Higher Education Quarterly*, 59, 2005, 1, S. 76–99.
- Merten, K. (1977): Kommunikation. Eine Begriffs- u. Prozessanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merton, R. K. (1957): The Role-Set. Problems in Sociological Theory. In: *The British Journal of Sociology*, 8, 1957, 2, S. 106–120.
- Meyer, J. W.; Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 83, 1977, 2, S. 340–363.
- Michel, A. (2008): Universitäten im Umbruch: Veränderungen so gestalten, dass Mitarbeiter diese unterstützen. Empirische Befunde aus einer organisationspsychologischen Perspektive. Diss. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Michel, A.; Stegmaier, R.; Meiser, D.; Sonntag, K. (2009): Der Elfenbeinturm öffnet sich – Veränderungsprozesse im Hochschulbereich. Werden Commitment to Change und Person-Organisations-Passung durch Prozessmerkmale bestimmt? In: *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 8, 2009, 1, S. 1–13.
- Miebach, B. (2010): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mintzberg, H. (1979): The structuring of organizations: A synthesis of the research (The theory of management policy series). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1983): Structure in fives: Designing effective organizations. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall International editions.
- Mittag, S.: (2006): Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre. Münster u.a.: Waxmann Verlag.

- Mittag, S.; Bornmann, L.; Daniel, H.-D. (2003a): Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster: Waxmann Verlag.
- Mittag, S.; Bornmann, L.; Daniel, H.-D. (2003b): Mehrstufige Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre – Eine Zwischenbilanz europäischer Erfahrungen. In: Schwarz, S.; Teichler, U. (Hrsg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 183–205.
- Mittag, S.; Bornmann, L.; Daniel, H.-D. (2006a): Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre durch Evaluation. Akzeptanz und Folgen mehrstufiger Evaluationsverfahren. In: Beiträge zur Hochschulforschung 28, 2006, 2, S. 6–27.
- Mittag, S.; Bornmann, L.; Daniel, H.-D. (2006b): Quality assurance in higher education – Meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. In: Higher Education, 52, 2006, 4, S. 687–709.
- Mohr, N. (1997): Kommunikation und organisatorischer Wandel: Ein Ansatz für ein effizientes Kommunikationsmanagement im Veränderungsprozess. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Mohr, N.; Woehe, J. M. (1998): Widerstand erfolgreich managen: Professionelle Kommunikation in Veränderungsprojekten. Frankfurt am Main u.a.: Campus Verlag.
- Müller, U. (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 99–121.
- Müller, U. (2010): Kann man Bildung managen? In: Schweizer, G. (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 13–26.
- Müller-Stewens, G.; Lechner, C. (2005): Strategisches Management: Wie strategische Initiativen zum Wandel führen, 3. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Musselin, C. (2007): Are Universities specific organisations? In: Krücken, G. et. al. (Hrsg.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and national Traditions. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 63–84.

- Netzwerk Wissenschaftsmanagement! e.V. (2013): Kodex Wissenschaftsmanagement. http://www.netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/index.php?article_id=23 [Zugriff: 29.03.20].
- Neuhaus, P.; Grünewald, T. (2017): Weiterentwicklung einer bewährten Qualitätssicherung – Die Neuregelung der Akkreditierung. In: *Ordnung der Wissenschaft* 31, 2017, 4, S. 263–266.
- Newton, J. (2010): A Tale of Two Qualitys. Reflections on the Quality Revolution in Higher Education. In: *Quality in Higher Education* 16, 2010, 1, S. 51–53.
- Nickel, S.: (2006): Qualitätsmanagement. In: Pellert, A. (Hrsg.): *Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis*. Bonn: Lemmens Verlag, S. 47–63.
- Nickel, S.: (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung. Eine empirische Studie. Arbeitspapier Nr. 94. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH.
- Nickel, S.: (2008): Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 30, 2008, 1, S. 16–39.
- Nickel, S.: (2011): Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: Nickel, S. (Hrsg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. 1. Aufl. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, S. 8–17.
- Nickel, S.: (2014): Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis. Arbeitspapier Nr. 163. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH.
- Nickel, S.; Rischke, M. (2011): Quality Audit. Eine Alternative zur Systemakkreditierung? In: *Wissenschaftsmanagement* 17, 2011, 1, S. 45–46.
- Nigsch, S.; Schenker-Wicki, A. (2013): Shaping performance: do international accreditations and quality management really help? In: *Journal of Higher Education Policy and Management* 35, 2013, 6, S. 668–681.

- Orton, J. D.; Weick, K. E. (1990): Loosely Coupled Systems. A Reconceptualization. In: *The Academy of Management Review* 15, 1990, 2, S. 203–223.
- Overberg, J.; Röbbken, H. (2017): Qualitätssicherung an Hochschulen durch externe Quality Audits – Ein Praxiseinblick in das finnische System. In: *Qualität in der Wissenschaft* 11, 2017, 1, S. 25–33.
- Parsons, T. (1951): *The Social System*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Pasternack, P. (2001): Qualitätsorientierung – Begriff und Modell, dargestellt am Beispiel von Hochschulen. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24, 1, S. 5–19.
<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3759> [Zugriff: 29.03.20].
- Pasternack, P. (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente. HoF-Arbeitsberichte Nr. 5/2004. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Pasternack, P. (2006): Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Bonn: Lemmens Verlag.
- Pasternack, P. (2007): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen. In: Bretschneider, F.; Wildt, J. (2007) (Hrsg.): *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Pellert, A. (1995): Besonderheiten der Organisation Universität und ihrer Veränderungsprozesse. In: Pellert, A. et. al. (Hrsg.): *Die formierte Anarchie. Die Herausforderung der Universitätsorganisation*. Wien: WUV-Universitätsverlag, S. 81–112.
- Pellert, A. (1999): *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien u.a.: Böhlau Verlag.
- Pellert, A. (2000): Expertenorganisationen reformieren. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied: Luchterhand Verlag, S. 39–55.
- Pellert, A. (2002): Hochschule und Qualität. In: Reil, T. et. al. (Hrsg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 21–29.

- Pellert, A. (2005): Die Leitung von Universitäten oder die Herausforderung Hochschulmanagement. In: Welte, H. et. al. (Hrsg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. München u.a.: Rainer Hampp Verlag, S. 51–63.
- Pellert, A. (2006): Organisationentwicklung. In: Pellert, A. (Hrsg.): Einführung in das Hochschulmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis, Lemmens Verlag, Bonn, S. 35–46.
- Pfadenhauer, M. (2005): Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bognner, A. et al. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–130.
- Pietzonka, M. (2014): Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna – Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Pohlenz, P. (2008): Lehrevaluation und Qualitätsmanagement. Neue Anforderungen für die Hochschulsteuerung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 31, 2008, 1, S. 66–78.
- Pohlenz, P. (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Pohlenz, P.; Oppermann, A. (Hrsg.) (2010): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Pohlenz, P.; Seyfried, M. (2014): Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze? In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 2014, 2, S. 144–155.
- Pohlenz, P.; Reith, F. (2016): Beschäftigte im Qualitätsmanagement von Hochschulen. Rollen, Kompetenzanforderungen und Professionalisierungsbedarfe. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung 11, 2016, 2, S. 34–40.
- Power, M. (1994): The audit society. In: Hopwood, A. G. et. al. (Hrsg.): Accounting as Social and Institutional Practice. New York: Cambridge University Press, S. 299–316.

- Power, M. (1997): *The audit society. Rituals of verification*. Oxford: Clarendon Press.
- Pratasavitskaya, H.; Stensaker, B. (2010): *Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field*. In: *Quality in Higher Education* 16, 2010, 1, S. 37–50.
- Reiß, M. (1997a): *Change Management als Herausforderung*. In: Reiß, M.; von Rosenstiel, L.; Lanz, A. (Hrsg.): *Change Management. Programme, Projekte und Prozesse*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 5–30.
- Reiß, M. (1997b): *Instrumente der Implementierung*. In: Reiß, M.; von Rosenstiel, L.; Lanz, A. (Hrsg.): *Change Management. Programme, Projekte und Prozesse*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 91–121.
- Rogers, E. M. (2010): *Diffusion of Innovations*. 4. Aufl. New York: The Free Press – Simon & Schuster Inc.
- Rüegg-Stürm, J. (2004): *Das neue St. Galler Management-Modell*. In: Dubs, R.; Euler, D.; Rüegg-Stürm, J.; Wyss, C. (Hrsg.): *Einführung in die Managementlehre*. Bern: Haupt Verlag, S. 65–134.
- Saldern, M. von (1995): *Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden*. In: König, E.; Zedler, P. (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung. Grundlagen qualitativer Forschung*, Bd. 1. Weinheim: DSV Deutscher Studien Verlag, S. 331–371.
- Schein, E. H. (2000): *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft: Der Aufbau einer helfenden Beziehung*. 3. Aufl. Bergisch Gladbach: EHP Verlag.
- Scheuthle, H.; Kohler, J. (2010): *Modell eines Qualitätsmanagementsystems für die Systemakkreditierung. Akkreditierung und weitere Formen der Qualitätssertifizierung*. In: Benz, W. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen*, HQSL 2 39 12 10, F 4.4. 2. Aufl. Stuttgart: Raabe Verlag, S. 1–10.
- Schick, S.: (2007): *Interne Unternehmenskommunikation: Strategie entwickeln, Strukturen schaffen, Prozesse steuern*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

- Schimank, U. (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Stölting, E.; Schimank, U. (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 223–242.
- Schimank, U. (2005): Die akademische Profession und die Universitäten. New Public Management und eine drohende Entprofessionalisierung. In: Klatetzki, T. et. al. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143–164.
- Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive. Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H. et. al. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–260.
- Schimank, U. (2009): Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme. Deutschland in internationaler Perspektive. In: Bogumil, J. et. al. (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen: Eine Zwischenbilanz. Berlin: Edition Sigma, S. 123–137.
- Schimank, U. (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Schimank, U.; Lange, S.: (2009): Germany. A Latecomer to New Public Management. In: Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., Ferlie, E. (Hrsg.): University Governance. Western European Comparative Perspectives. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 51–75.
- Schmidt, B. (2008): Warum oft wirksam? Und warum manchmal wirkungslos? – Subjektive Erklärungen zur Wirkung von Lehrveranstaltungs-evaluation aus der Sicht von Nutzern und Anbietern. In: Zeitschrift für Evaluation 7, 2008, 1, S. 7–33.
- Schmidt, U. (2002): Ansätze zur Evaluation und Organisationsentwicklung. Das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: Zeitschrift für Evaluation 1, 2002, 1, S. 159–170.
- Schmidt, U. (2010): Wie wird Qualität definiert? In: Winde, M. (Hrsg.): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen. Essen: Edition Stifterverband, S. 10–17.

- Schmidt, U. (2018): Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Bd. 13. H. 1. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 2–8.
- Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag.
- Schönwald, I. (2007): Change Management in Hochschulen: Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre. 1. Aufl. E-Learning, Bd. 12. Lohmar: Eul Verlag.
- Schröder, M.; Schlünkes, K. (2013): Kompetenzen im Fokus. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Schubert, T. (2008): New Public Management und Leistungsmessung im deutschen Forschungssektor. Theorie, Umsetzung und Wirkungsanalyse. Diss. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. urn:nbn:de:bvb:29-opus-8701 [Zugriff: 29.03.20].
- Schulz von Thun, F. (2008): Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Miteinander reden, Bd. 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Schwarz, S.; Westerheijden, D. F. (2005): Akkreditierung und Evaluation. Eine vergleichende Studie im Hochschulraum Europa. In: Schwarz, S.: et. al. (Hrsg.): Akkreditierung im Hochschulraum Europa. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 9–52.
- Scott, G.; Coates, H.; Anderson, M. (2008): Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher education. Melbourne, Vic.: ACER Verlag.
- Scott, J. C. (1985): Weapons of the weak. Everyday forms of peasant resistance. New Haven: Yale University Press.
- Scott, J. C. (1990): Domination and the arts of resistance. Hidden transcripts. New Haven: Yale University Press.
- Seghezzi, H. D.; Fahrni, F.; Herrmann, F. (2007): Integriertes Qualitätsmanagement. Der St. Galler Ansatz. München: Hanser Verlag.
- Seghezzi, H. D.; Fahrni, F.; Herrmann, F. (2013): Integriertes Qualitätsmanagement. Der St. Galler Ansatz. 3. Aufl. München: Hanser Verlag.

- Serrano-Velarde, K. (2008): Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Serrano-Velarde, K. (2014): Rising Above Institutional Constraints? The Quest of German Accreditation Agencies for Autonomy and Professional Legitimacy. In: *Minerva: A Review of Science, Learning and Policy* 52, 2014, 1, S. 97–118.
- Seufert, S.: (2013): Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Seyfried, M.; Ansmann, M.; Brase, A. K. (2017): Wo bitte geht es hier zum Qualitätsmanagement? Zur Relevanz organisationsstruktureller Zuordnung. In: Boomers, S.; Hahn, S.; Ölbey, J. (2017): QM-Systeme in Entwicklung. Change (or) Management? Tagungsband zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin, 2./3. März 2015. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 61–67.
- Seyfried, M.; Pohlenz, P. (2017): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Qualitätsmanagement als weiches Disziplinierungsinstrument? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 39, 2017, 3-4, S. 96-114.
- Seyfried, M.; Ansmann, M. (2018): Unfreezing higher education institutions? Understanding the introduction of quality management in teaching and learning in Germany. In: *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 2018, 75, 6, S. 1061-1076.
- Sonntag, K.; Stegmaier, R.; Michel, A. (2008): Change Management an Hochschulen: Konzepte, Tools und Erfahrungen bei der Umsetzung. In: Fisch, R.; Beck, D.; Müller, A. (Hrsg.): *Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 415–442.
- Steinhardt, I. (2015): Lehre stärkt Forschung. Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Steinhardt, I.; Pohlenz, P.; Merkt, M. (2017a): Reclaiming Quality Development: Forschung über Lehre und Studium als Teil der Qualitätsentwicklung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12, 2017, 3, S. 17–37.

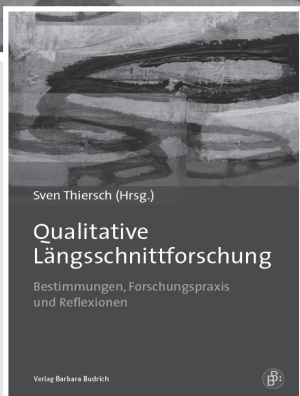
- Steinhardt, I.; Schneijderberg, C.; Götze, N.; Baumann, J.; Krücken, G. (2017b): Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty? In: *Higher Education* 74, 2017, 2, S. 221–237.
- Steinke, I. (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. von; Steinke, I. (2008): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Stensaker, B. (2003): Trance, Transparency and Transformation: The impact of external quality monitoring on higher education. In: *Quality in Higher Education* 9, 2003, 2, S. 151–159.
- Stensaker, B. (2007): Impact of Quality Processes. In: Bollaert, L. et. al. (Hrsg.): *Embedding Quality Culture in Higher Education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. Brussels: European University Association, S. 59–62.
- Stensaker, B. (2008): Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. In: *Quality in Higher Education* 14, 2008, 1, S. 3–13.
- Stensaker, B.; Harvey, L. (2011): Accountability. Understandings and Challenges. In: Stensaker, B. et. al. (Hrsg.): *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power*. New York: Routledge, S. 7–22.
- Stockmann, R. (2006): *Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement*. Münster: Waxmann.
- Suwalski, P. (2019): Gestaltung von Veränderungsprozessen an Hochschulen – Spannungsfelder, Rollenkonflikte und Handlungspraktiken von Hochschulleitungen und Zuständigen für Qualitätsmanagement in Verfahren zur Systemakkreditierung. In: Pohlenz, P./Kondratjuk, M. (Hrsg.): *Die Organisation von Hochschulen in Theorie und Praxis. Forschungen zur Reform des Wissenschaftsbetriebes*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 135–151.
- Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. In: Böttcher, W. et. al. (Hrsg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–42.

- Töpfer, A.; Göhner, P. (2000): Kunde Student – Zertifiziertes QM-System unterstützt Lehre und Ausbildung an der Hochschule. In: *Qualität und Zuverlässigkeit* 45, 2000, 11, S. 1403–1407.
- Turner, V. (1995): *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels.* Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Vahs, D. (2007): *Organisation: Ein Lehr- und Managementbuch.* 7. Aufl. Stuttgart: Schäffer- Poeschel Verlag.
- Van Ackeren, I.; Kerres, M.; Heinrich, S.: (2018): *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen. Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen.* Münster: Waxmann Verlag.
- Vettori, O. (2012): *Examining quality culture. Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement.* Brussels: European University Association.
<https://eua.eu/downloads/publications/examining%20quality%20culture%20part%20iii%20from%20self-reflection%20to%20enhancement.pdf> [Zugriff: 29.03.20].
- Vettori, O.; Salmhofer, G.; Mitterauer, L.; Ledermüller, K. (Hrsg.) (2015): *Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen.* Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Volmerg, B.; Leithäuser, T.; Neuberger, O.; Ortmann, G.; Sievers, B. (1995): *Nach allen Regeln der Kunst. Macht und Geschlecht in Organisationen.* Freiburg im Breisgau: ZVAB Verlag.
- Wason, P. (1968): Reasoning about a rule. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Bd. 20, S. 273–281.
- Watzlawick, P. (2011): *Man kann nicht nicht kommunizieren. Das Lesebuch.* Bern: Verlag Hans Huber, Psychologie.
- Weber, M. (1984): *Soziologische Grundbegriffe.* 6. Aufl. (Sonderausgabe aus: Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft.* Tübingen, 1921, S. 1–30). Tübingen: J.C.B. Mohr, Paul Siebeck Verlag.

- Webler, W.-D. (2002): Vergleich von fünf wichtigen Evaluationsmodellen in Deutschland – Grundlagen einer Meta-Evaluation. In: Neumann, K. et. al. (Hrsg.): Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen. Hochschuldidaktik an der Technischen Universität Braunschweig. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Webler, W.-D. (2007a): System- bzw. Prozessakkreditierung – Ausweg aus den Dilemmata der Programmakkreditierung? In: Qualität in der Wissenschaft 1, 2007, 2, S. 30–37.
- Webler, W.-D. (2007b): System- bzw. Prozessakkreditierung – Ausweg aus den Dilemmata der Programmakkreditierung? Teil 2 – Kontroversen und Qualitätsmaßstäbe. In: Qualität in der Wissenschaft 1, 2007, 3, S. 62–71.
- Wehrlin, U. (2011): Hochschul-Change-Management. Veränderungsprozesse – Change Management – Organisationsentwicklung – Professionalisierung des Hochschulmanagements. München: Akademische Verlagsgemeinschaft München.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1976, 1, S. 1–19.
- Weick, K. E. (1983): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Baldrige, J. V.; Deal, T. E.; Ingols, C. (Hrsg.): The Dynamics of organizational change in education. Berkeley, CA.: McCutchan Pub. Corp., S. 15–37.
- Wendt, C.; Frisch, D. (2019): Erfolgsfaktoren bei hochschulweiten Veränderungsprozessen am Beispiel der Systemakkreditierung. In: Pohlenz, P./Kondratjuk, M. (Hrsg.): Die Organisation von Hochschulen in Theorie und Praxis. Forschungen zur Reform des Wissenschaftsbetriebes. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 83–98.
- Westerheijden, D. (2007): Akkreditierung im europäischen Kontext. Neuere Entwicklungen der Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum. In: Bretschneider, F.; Wildt, J. (2007) (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 97–111.
- Whitchurch, C. (2004): Administrative Managers – A Critical Link. In: Higher Education Quarterly Vol. 58, 4, S. 280–298.

- Wilbers, K. (2004): Anspruchsgruppen und Interaktionsthemen. In: Dubs, R.; Euler, D.; Rüegg-Stürm, J.; Wyss, C. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre. Bern: Haupt Verlag, S. 275–307.
- Wilbers, K.; Wittmann, M. (2014): Teilsystemakkreditierung. Möglichkeiten und Grenzen einer Variante des Akkreditierungsverfahrens. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 12. Berlin: e-publi GmbH.
- Wilkesmann, U. (2000): Kollektives Lernen in Organisationen – am Beispiel von Projektgruppen. In: Clermont, A.; Schmeisser, W.; Krimphove, D. (Hrsg.): Personalführung und Organisation. München: Franz Vahlen, S. 295–311.
- Wilkesmann, U. (2013): Professorenvielfalt und Universitätszusammenhalt. Der Versuch, Individualisten auf ein gemeinsames Ziel zu verpflichten. In: Pries, L. (Hrsg.): Zusammenhalt durch Vielfalt? Bindungskräfte der Vergesellschaftung im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 199–216.
- Wilkesmann, U. (2017): Metaphern der Governance von Hochschulen: Macht die fachliche Herkunft der Rektorinnen und Rektoren einen Unterschied? In: Beiträge zur Hochschulforschung 39, 2, 2017, S. 32–55.
- Wilkesmann, U.; Würmseer, G. (2009): Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 2, 2009, S. 33–46.
- Winde, M. (2010): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen. Essen: Edition Stifterverband.
- Winter, M. (2007): Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 16, 2007, 2, S. 88–124.
- Winter, M. (2014): Qualitätsmanagement an Hochschulen zwischen Kontrolle und Vertrauen. In: Beise, A. S. et al. (Hrsg.): Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung. Forum Hochschule, 2014, 1. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- u. Wissenschaftsforschung, S. 3–13.

- Wissenschaftsrat (WR) (2012): Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung“, Drs. 2259-12 vom 25.05.2012. Bremen: Wissenschaftsrat.
www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf [Zugriff: 29.03.20].
- Wiswede, G. (1977): Rollentheorie. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Witte, E. (1973): Organisation für Innovationsentscheidungen: Das Promotoren-Modell. Göttingen: Schwartz Verlag.
- Wittmann, M. (2014a): Change Design für Change Agents in universitären Veränderungsprozessen. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 11. Diss. Berlin: epubli GmbH.
- Wittmann, M. (2014b): Gestaltung der Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems in Studium und Lehre als Veränderungsprozess. In: Wilbers, K.; Wittmann, M. (Hrsg.): Teilsystemakkreditierung. Möglichkeiten und Grenzen einer Variante des Akkreditierungsverfahrens. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 12. Berlin: epubli GmbH, S. 161–187.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 1, 1, Art. 22.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [Zugriff: 29.03.20].
- Wolbring, T. (2013): Fallstricke der Lehrevaluation: Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Zechlin, L. (2007): Strategische Hochschulentwicklung – Überlegungen zu einer Typologie. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 1, 2007, S. 115–131.



Sven Thiersch (Hrsg.)

Qualitative Längsschnitt- forschung

Bestimmungen, Forschungspraxis
und Reflexionen

2020. 400 Seiten • Kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2179-5 • eISBN 978-3-8474-1207-6

Obwohl in den letzten Jahren immer mehr qualitative Studien auch in einem Längsschnittdesign durchgeführt werden, stellen sie in der empirischen Sozial- und Bildungsforschung nach wie vor eine Ausnahme dar. Das Buch bietet eine erste systematische und differenzierte Zusammenführung der unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven sowie forschungspraktischen Erfahrungen bei der Umsetzung von qualitativen Längsschnittstudien. Erkenntnispotentiale und offene Fragen zentraler Ansätze und Ergebnisse aus ausgewählten Forschungsfeldern werden diskutiert und reflektiert.

www.shop.budrich.de



Jürgen Budde u.a.

Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungs- wissenschaft und Bildungspolitik

*Schriftenreihe der AG Inklusion der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)*

2019. 204 Seiten • Kart. • 28,00 € (D) • 28,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2201-3 • eISBN 978-3-8474-1227-4

Der Band reflektiert Inklusion als Gegenstand bildungstheoretischer und sozialwissenschaftlicher Forschung. Darüber hinaus konturiert er die Inklusionsforschung als eigenes erziehungswissenschaftliches Feld. Gegenwärtige Inklusionsforschung realisiert sich damit in Spannungsfeldern, die in unterschiedlichen Bereichen der Erziehungswissenschaft in verschiedener Weise verhandelt werden.

www.shop.budrich.de

Petra Suwalski Systemakkreditierung an Hochschulen

Anforderungen, Maßnahmen und
Effekte aus der Perspektive von Hochschulakteuren

Vielfältige Reformprojekte haben in den letzten Jahrzehnten die deutsche Hochschullandschaft verändert. Am Beispiel des Veränderungsprojektes „Systemakkreditierung“ untersucht die empirische Studie aus Perspektive von Hochschulleitungen und Qualitätsmanagementverantwortlichen dynamische Veränderungsprozesse, die bei der Implementierung von QM-Systemen und der Einführung einer Systemakkreditierung beobachtet werden können. Es werden Herausforderungen, Handlungspraktiken und Bewältigungsstrategien der Veränderungsakteure sowie Effekte der Systemakkreditierung identifiziert und theoretische sowie handlungspraktische Implikationen zur Gestaltung von Hochschulentwicklungsprozessen aufgezeigt.

Die Autorin: Dr. Petra Suwalski, Stabsstelle für Qualitätsmanagement und Personalentwicklung, Hochschule Furtwangen

ISBN 978-3-96665-018-2



9 783966 650182 >